Marta Souto

Hacia una didáctica de lo grupal

Prólogo de Jean-Claude Filloux

miño y dávila editores

Colección

Enfoques en educación

Directores: Jorge Fasce y
Mónica Rojo

HACIA UNA DIDACTICA DE LO GRUPAL

LILIA NAKAYAMA

MARTA SOUTO DE ASCH

Prólogo de Jean-Claude Filloux

Colaboración de
Anahí V. Mastache
Diana Mazza

miño y dávila editores

El cuidado de la edición
estuvo a cargo de
Claudio Daniel Mignini y Diego L. Bentivegna

Primera edición, setiembre de 1993
Queda hecho el depósito que previene la ley Nº 11.723
©Miño y Dávila S.R.L.
Bolívar 547, 2º "A", (1066) Buenos Aires, Tel. 342-2474

La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada por cualquier medio mecánico o electrónico, incluyendo fotocopia, grabación o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

ISBN 950-9467 – 38 – 3

Impreso en la Argentina

INDICE

AGRADECIMIENTOS 11

PROLOGO 13

SUGERENCIAS PARA UNA INTRODUCCION
HACIA UNA DIDACTICA DE LO GRUPAL 19
Reflexiones previas 21

PRIMERA PARTE
ENCUADRE PARA EL ESTUDIO 27
1. CONSIDERACIONES EPISTEMOLOGICAS 29
2. EL ACTO PEDAGOGICO
DESDE LO SOCIAL, LO PSIQUICO Y LO
INSTRUMENTAL 41
3. LO GRUPAL. LA GRUPALIDAD Y LOS GRUPOS
EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA 51

SEGUNDA PARTE
ESTUDIO DE LO GRUPAL Y
DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE 69
4. EL ENFOQUE DIALECTICO DE LOS GRUPOS 71
4.1. La teoría de Jean Paul Sartre 71
4.2. La dialéctica en los grupos de aprendizaje 84
4.3. El papel del conflicto en lo grupal 94
5. EL PROCESO GRUPAL.
ENFOQUE DE SU DESARROLLO 101
5.1. Reconceptualización 101
5.2. El momento de la iniciación 104

5.3. El momento del desarrollo 119
6. HACIA UNA TEORIA DE LO GRUPAL EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA. CONVERGENCIAS DESDE UN ANALISIS MULTIRREFERENCIADO 133
6.1. Introducción 133
6.2. El grupo de aprendizaje y sus contextos 138
6.3. Inscripciones sociales en la construcción de lo grupal 146
6.4. Inscripciones psíquicas en la construcción de lo grupal 174
6.5. Lo instrumental en los grupos de aprendizaje 213

TERCERA PARTE
APORTES DESDE LA INVESTIGACION 259
7. UN ANALISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONFLICTO 261
8. LA TENSION REPRODUCCION-RESISTENCIA A NIVEL DE LA CLASE ESCOLAR 273
9. LAS FANTASMATICAS DE LA FORMACION. ANALISIS DE SU INCIDENCIA EN UNA CLASE ESCOLAR
Anahí V. Mastache 285
10. LA TAREA ACADEMICA VISTA COMO UN OBJETO DE ANALISIS ESENCIALMENTE COMPLEJO
Diana Mazza 305

REFLEXIONES FINALES 327

A mis padres, Amelia y Rafael, desde
quienes nací y aprendí a amar la vida
y los valores humanos.

A Carlos, que me ha apoyado para
que mis proyectos se realicen y con
quien comparto la vida.

A Federico y Mariano, mis hijos,
quienes recrean sueños e ilusiones y
construyen el porvenir.

AGRADECIMIENTOS

Escribir un libro es ...

...Concretar un sueño, una ilusión. Sueño nunca capturado por la letra escrita. Se escapa. Se escurre. Queda vivo;

...Expresar pensamientos, ideas, reflexiones, sentimientos, que tienen la intención de no quedar petrificados en la letra como cosas hechas, a pesar de correr inevitablemente ese riesgo;

...Es comunicar, compartir con los lectores, permitir ser interpretado y transformado. También criticado.

¿Qué de lo escrito es del autor y qué de los otros?

Respuesta imposible de encontrar.

Los otros...

...Autores de obras leídas, algunas reconocidas como ajenas y por ello citadas. Otras, seguramente no reconocidas en tanto han pasado a formar parte de mis propios pensamientos y ya no es posible diferenciarlas;

...Profesionales con quienes en los veintiséis años de profesión, he compartido tareas, proyectos, deseos de transformación y cambio. Muchas ideas han sido elaboradas con ellos. Lidia Fernández ocupa, en este sentido, un lugar importante;

...Mis profesores de quienes recibí una formación de excelencia en una época de oro para la Universidad de Buenos Aires y la Facultad de Filosofía y Letras (1961-1966);

...Docentes que colaboraron en las cátedras que a partir de 1984 coordiné en la Facultad de Filosofía y Letras;

...Equipo docente de la cátedra de Didáctica II, con quienes he intercambiado cada una de las ideas y que me han ayudado a pensar y re-pensar constantemente, creando un ambiente de producción y creación intelectual aun en circunstancias

desfavorables que amenazan hoy la continuidad de los proyectos de docencia e investigación en las Universidades Nacionales. Equipo formado por las Licenciadas Susana Anysz, Adriana Snajder, Diana Mazza, Anahí V. Mastache, Susana Olszack, Viviana Mancovsky y Raquel Waldhorn, equipo del cual, por las condiciones laborales poco alentadoras se han separado hace corto tiempo, Claudia Lázaro, Ruth Szwarc, Cynthia Kolodny. Varias de ellas han leído y comentado críticamente partes de este libro y han contribuido a mejorarlo. Susana Anysz y Diana Mazza me han permitido transcribir registros tomados en sus investigaciones;

...Alumnos que año tras año van cursando Didáctica II, compartiendo, aceptando, cuestionando nuestras propuestas, promoviendo en nosotros una constante búsqueda de ideas, modos de abordaje, comprensiones, manteniendo vivo nuestro pensamiento;

...Directores, docentes y alumnos que han aceptado de buen grado nuestra presencia en sus aulas, cuyas clases aparecen a lo largo del libro, para ilustrar, abrir interrogantes, analizar, cuestionar;

...Las Lic. Anahí V. Mastache y Diana Mazza, que me han acompañado con presentaciones vinculadas a las investigaciones que como becarias de CONICET realizan bajo mi dirección. La inclusión de estos dos capítulos tiene para mí un valor intelectual, de reconocimiento a su labor como investigadoras, y un valor afectivo que nace de esa especial relación que se establece entre un director y un becario, que es, a mi parecer, lo más cercano a la formación de discípulos, donde la asimetría se va acortando al punto de desaparecer. Por ello su inclusión en este libro;

...Alicia Gutiérrez que se ha dedicado a pasar en limpio mis escritos, a veces difícilmente legibles.

...Mi familia, que ha sabido aceptar las largas horas dedicadas a trabajar y ha sostenido mi proyecto colaborando con afecto en experiencias, dibujos, comentarios y recursos materiales.

Para todos ellos, mi profundo agradecimiento.

Marta Souto de Asch

PROLOGO

Al leer el manuscrito de Marta Souto de Asch no pude evitar recordar lo que escribía Emilio Durkheim en 1911, en un texto referido a la "naturaleza" y los "métodos" de la pedagogía: "Existe una peculiar forma de la psicología que reviste especial importancia para el pedagogo: la psicología colectiva. Una clase es, en efecto, una pequeña sociedad en la que los alumnos piensan, sienten y actúan de distinto modo que cuando se hallan aislados. En una clase se producen fenómenos de contagio, de desmoralización colectiva, de mutua sobreexcitación, de efervescencia saludable, que deben ser captados a fin de prevenir o combatir los unos y sacar provecho de los otros. Ciertamente, esta ciencia está aún en pañales. Sin embargo, ya contamos con cierto número de propuestas que conviene observar (...)"

Desde hace mucho tiempo, entonces, se procura que la reflexión pedagógica se ocupe del funcionamiento de la clase escolar considerada como grupo para deducir conclusiones de aplicación práctica en la enseñanza. Sin embargo, sólo el desarrollo de pedagogías activas "centradas en el grupo", y sobre todo los trabajos sobre lo "dinámico" de los pequeños grupos, transformaron en objeto de interés y de estudio a lo que se ha dado en denominar el "grupo-clase". Podríamos inventariar esas pedagogías y esos trabajos –que Marta Souto, por otra parte, conoce muy bien– pero bastará decir que una de las características comunes a todos ellos es el hacer del "grupo-clase" un objeto, el cosificarlo en cierto modo, como si se pudiese concluir a partir de modelos construidos "científicamente" –para explicar el fun-

cionamiento de una clase como grupo– un modelo pedagógico didáctico.

Tendríamos así, por un lado, las teorías del grupo, y por el otro, un catálogo normativo y prescriptivo del arte de conducir al grupo. Ahora bien, la originalidad, tanto de las investigaciones como del hilo de la reflexión que nos guía del principio al fin de este libro, consiste en que al autora se sitúa en cierto modo en ambas perspectivas y, al mismo tiempo, en ninguna de las dos. Trataré de explicarlo mejor.

Hablar de una "didáctica de lo grupal" implica ciertamente que los enfoques sociológico, psicológico, psicoanalítico e institucional del grupo en general y del grupo escolar en particular *se encaran* con fines didácticos, es decir desde la perspectiva de una pedagogía que se interesa por el "ser-en-grupo" en el sentido de una pedagogía de grupo. Si sólo de esto se tratara, nos hallaríamos circunscriptos al marco de las "aplicaciones" clásicas de la psicología de los pequeños grupos a la pedagogía.

Pero aquí no se trata de aplicación, ya que –quizás paradojalmente– no se toma al grupo por un lado y a la didáctica por el otro, sino a lo grupal, a la grupalidad, y esto cambia todo.

En efecto, si he entendido bien su propuesta, la investigación sobre lo que en la clase es movimiento (o no) hacia lo "grupal" es lo que debe generar una didáctica que favorezca la emergencia de la "grupalidad". Desde este enfoque, el grupo ya no es considerado un objeto, sino una posibilidad, el resultado (que puede adoptar diversas formas) de un proceso. En el Capítulo 3, al definir a la "grupalidad" como una "potencialidad" y al poner a ésta como centro de las observaciones que deben ser hechas sobre el grupo de aprendizaje, Marta Souto retoma ciertamente un término ya empleado por R. Käes en sus trabajos acerca del aparato psíquico grupal, pero le otorga el sentido de una *acción* en la que se invita a participar a maestros y alumnos. Previamente, como investigadora, la observa, y muestra en estudios de casos cómo se producen los hechos de grupo.

Esta focalización sobre los trayectos por los que una clase *va hacia lo grupal*, por medio de alianzas, de oposiciones, y aun por la formación de "anti-grupos" como otras tantas formas de resistencia a lo grupal, llevó a Marta Sou-

to a investigaciones de estilo clínico en lo propios establecimientos escolares o de formación docente, investigaciones en las que desplegó la panoplia habitual –entrevistas, observaciones directas, tests proyectivos, etc.– en un marco epistemológico que, aun sin ser innovador, al menos ha sido aplicado con un rigor que merece ser subrayado.

El material recogido y las interpretaciones dadas al mismo se ubican, en efecto, en una perspectiva que calificaría de buen grado como dialéctica. Las teorías y los modelos construidos no sólo acerca del funcionamiento de los grupos sino también sobre el grupo-clase sirven tanto para elaborar protocolos de observación (y por lo tanto para seleccionar material sobre el terreno) como para brindar elementos e interpretación. Y he aquí que se trata, entonces, de un conjunto completo de teorizaciones elaboradas por el investigador, que al mismo tiempo enriquecen sus propias observaciones. Así, la teorización y la base clínica se refuerzan recíprocamente para dar paso a lo que denominaré la prudente hipótesis didáctica que emerge de ello.

En esta obra no hay rastros (afortunadamente) de imperialismo didáctico ni de prescripciones explícitas, dado que se centra en el análisis de la situación didáctica tal como se presenta en el campo grupal. La autora insiste en que la didáctica grupal es sólo uno entre otros "caminos" pedagógicos. Y sin embargo, en todo el libro transita, "camina" (para retomar su metáfora) una suerte de nostalgia, el sentimiento de que las observaciones realizadas muestran demasiados fenómenos de poder, de relaciones de dominación-sumisión, de conflictos entre grupo y anti-grupo en la minúscula sociedad maestro-alumnos; como si en el fondo de su discurso yaciera la aspiración hacia una buena clase-grupo.

En varios capítulos, Marta Souto evoca con erudición los análisis de Sartre acerca del grupo en fusión, la diferencia entre el grupo y la serie, o bien los de Michel Foucault acerca de la relación saber-poder, como así también las hipótesis de Pichon-Rivière, de Anzieu y de Käes –lo que la lleva a insistir en lo que hace a lo imaginario, a los fantasmas de persecución o de rotura, a nivel del funcionamiento psicológico, es decir inconsciente, de lo "grupal"–. Pero, el identificar como ella lo hace a los "organizadores psíqui-

cos" que permiten el despliegue de la omnipotencia o de la impotencia, la organización de la dependencia en el campo pedagógico, le provoca insatisfacciones en su trabajo de investigador "objetivo", que se manifiestan claramente en el bello capítulo de las "escenas" pedagógicas que cierra el libro.

A decir verdad, las observaciones de clases, que constituyen la base clínica del conjunto de los capítulos, realmente son relatos de escenas vividas en las escuelas en los que se capta lo que hay de dimensiones funcionales, simbólicas, incluso imaginarias, de acuerdo con las distinciones de C. Castoriadis. Las "inscripciones sociales", por su parte, aparecen induciendo una legitimación de la relación poder-saber, creadora de violencia pedagógica (para retomar una expresión de Durkheim, quien comparaba la relación maestro-alumno con la del colonizador-colonizado). Las "inscripciones psíquicas" son analizadas como relaciones de los alumnos con las imagos combinadas de los padres, con una ambivalencia de la afectividad que circula.

Adepta de la epistemología multi-referencial, Marta Souto combina a menudo y con mucha habilidad los enfoques de lo grupal escolar susceptibles de develar, bajo la escena aparente observada, la *otra escena*, aquella donde la relación de violencia se torna una relación contractual.

Pero, precisamente, la tesis expuesta en este libro –según lo que yo interpreto– es que al civilizar, culturalizar de algún modo todo lo relativo a lo fantasmático, a la relación perseguidor-perseguido, a la circulación de amor y odio, mediante la puesta en escena de un sistema de procedimientos pedagógicos "racionales", todos los protagonistas, tanto maestros como alumnos, se hunden en un mundo ficticio, el mundo del "como si", el de la *ficción educativa.* Es este proceso lo que constituye lo que se ha dado en llamar la "Escena 1". Evidentemente, resulta claro que otro proceso es posible si se adopta una didáctica grupal que construya una "Escena 2" en la cual el grupo no se refugie en la ilusión, en la ficción, en la verdad de la asimetría de la relación de aprendizaje, sino que se sirva de lo "latente" en un movimiento que yo señalaría como una forma de sublimación. Al conocimiento obtenido merced a las investigaciones sobre la grupalidad le cabría el rol de permitir una

toma de conciencia progresiva en el funcionamiento mismo de la clase, lo que constituiría el punto de partida hacia transformaciones de la relación didáctica.

Es difícil decir, en este caso, si Marta Souto peca por optimismo o por pesimismo. Debo decir que quizás mi lectura esquematice demasidado un libro muy rico, que, a mi entender, posee el mérito de permitirse interrogar aún más allá del límite de las respuestas posibles. Por supuesto que le lector podrá sorpenderse ante algunas omisiones, así como yo lo hago al preguntarse por qué no fueron tomados en cuenta, en el análisis de las inscripciones psíquicas que dominan la "otra escena" del grupo-clase, los fenómenos de transferencia-contratransferencia subrayados ya por Freud y que se imprimen en el inconsciente pedagógico. Quizás sea por esto que en el movimiento de grupalidad que debe promover un aprendizaje construido sobre la apropiación de los alumnos, la posición de maestro y el papel que éste juega aparezcan menos precisos de lo que hubiéramos deseado. Finalmente, salvo en el marco de los casos concretos observados, no siempre resulta evidente cómo pueden combinarse la didáctica grupal y la didáctica de cada disciplina. Pero no es esto lo esencial.

Ya desde la introducción, Marta Souto nos habla de su pasión por el grupo, que impulsa sus investigaciones desde hace varios años, así como de su preocupación por sentar los cimientos no ya de una pedagogía *de* grupo, sino de una didáctica *en* grupo. En este aspecto revive la preocupación durkheimiana por asociar el "querer-vivir juntos" con la pedagogía. Y no es ése su menor mérito. Estamos convencidos de que este trabajo tan lleno de vida hará época.

Jean-Claude Filloux
Profesor de Ciencias de la Educación
Universidad de París X, Nanterre

SUGERENCIAS PARA UNA INTRODUCCION

HACIA UNA DIDACTICA DE LO GRUPAL

Hacia...

... Propone caminos, conduce a aquello que tiene posibilidad de ser...

...Indica vías, trayectorias, movimientos, orientación, búsqueda, ¿acerca de qué? ¿hacia qué? Hacia formas posibles, aperturas, nuevos conocimientos y realidades, certezas, incertidumbres, propuestas. Caminos de construcción, de elaboración, de creación, de crecimiento...

... Marca una relación conocido-desconocido, abre una brecha entre saber e ignorancia, propone una búsqueda de conocimiento, una "totalización en curso"...

... Expresa un deseo de descubrimiento, un sentido de incertidumbre, de duda...

... Designa *methodos*, ¿basados en la diferencia, en la oposición, en la diversidad o en la unificación y en la similitud? ¿En la circularidad, en la actividad totalizadora siempre inacabada o en la linealidad y el determinismo causal? ¿En la aceptación de lo que "es" como "verdad acabada", como dato dado, terminado o en la problematización y construcción del dato que va "siendo" desde la relación misma de conocimiento?

Una didáctica...

Una ...

... No *la* didáctica, sí un acercamiento posible, una manera de observar, de leer, de comprender las situaciones.

Una, entre otras. Complementaria, no excluyente. Lugar para la indeterminación, para el surgimiento de posibles y no para la aceptación de la verdad única ni la prescripción de un camino cerrado. Diversidad y no unificación.

Didáctica...

... Forma de pensar, sentir y actuar una realidad, conocimiento disciplinar, mirada peculiar dentro de una disciplina;

... Conocimiento en desarrollo, teorización acerca de las prácticas de la enseñanza que parte de ellas y a ellas vuelve, pensamiento en desarrollo;

... Práctica intencional generadora de cambios y de reflexiones que, en espiral continua, se abre en juegos de oposiciones y resoluciones, de convergencias y divergencias;

... No conjunto de elementos cerrados, terminados, prescripción de recetas. Sí elaboración permanente, análisis, explicación, en un entrecruzamiento de praxis y teoría. Propuesta de articulación acción-investigación, teoría-técnica, análisis-operación;

...Cuestionamiento constructivo desde la complejidad de los fenómenos que estudia;

... Camino, en fin, de construcción de un conocimiento complejo y dialéctico acerca de la enseñanza, de sus prácticas, que son su fuente y meta, impulsado por las contradicciones, las coincidencias, los cuestionamientos.

De lo grupal ...

... Propone un campo, privilegia un ámbito, una realidad, un escenario donde las prácticas surgen y se contextuan en una trama social, no agota las realidades didácticas posibles;

... Especifica a una didáctica, no la califica;

... Lo grupal más que el grupo, tendencias hacia un desarrollo más que estructura cristalizada, espacio de producción de fenómenos, de configuraciones múltiples, de transformación;

... Nudos que se atan y desatan en la evolución, en el transcurrir histórico de las interacciones entre sujetos;

... Fusión, reciprocidad, mediación y no seriación; gru-

palidad y no agrupamiento, relación ternaria y no binaria; dual;

... Espacio de fomentación del imaginario, de comunicación a nivel inconsciente, de expresión, realización y frustración de deseos;

... Lugar de contradicción, de cambio y también de repetición, espacio de encuentro de lo individual y lo social, de atravesamientos múltiples;

... Desde lo social propone una doble relación: impone, sostiene y mantiene un ajuste social determinado en sus tendencias a lo instituido, a la vez que genera, crea, provoca cambios y rupturas en sus fuerzas instituyentes. Desde lo individual, aparece como lugar de realización del deseo, de la fantasía, provocador de lo imaginario, receptáculo y continente a la vez que amenaza la propia individualidad.

En fin, entre lo social y lo individual, la transformación y la repetición, los deseos y los miedos, los mitos y las utopías, la prescripción y la explicación, la verdad única y las posibles, el determinismo y la relatividad, la teoría y la praxis, intento, construir un camino posible, el de la didáctica de lo grupal, con la intención de que esta perspectiva pueda ubicarse complementando otras en la producción pedagógica actual.

REFLEXIONES PREVIAS ACERCA DEL CONOCIMIENTO DIDACTICO

Analizando, en una suerte de relación metacognitiva, nuestra preocupación por la didáctica como campo del conocimiento, se registran y diferencian tipos de interrogantes diversos. Aquellos más claramente de índole epistemológica acerca de qué es la didáctica como disciplina, de su carácter científico o precientífico, del tipo de conocimiento que construye, de los modos peculiares de producción, de su objeto de estudio; y otros, más subjetivos, ligados a significados personales y sociales, a representaciones conscientes e inconcientes, a registros imaginarios, a afectos, a ideologías subyacentes o manifiestas.

En el primer orden, se abren numerosos interrogantes que, desde distintas perspectivas teóricas, se transforman

en cuestionamientos y críticas que ponen en crisis, en el momento actual, el status epistemológico de la disciplina, replanteando la identidad de su objeto. El carácter normativo y también prescriptivo que desde el nacimiento marca a esta disciplina parecería dificultar su avance hacia un conocimiento explicativo al modo de las disciplinas científicas o, tal vez, pudiera indicar una forma particular de conocimiento propio de un campo de acción, de práctica. Se plantea o bien el desafío de constituirse en una rama del saber científico o la renuncia a ello y la aceptación de un saber distinto.

En el segundo orden, aparecen representaciones imbuidas de significados de lo escolar, de la enseñanza, del método, de la norma, del deber ser. Sentidos formativos, creativos pero también restrictivos, de disciplina y control, de rigor e inmovilidad, de cierre. Sentidos y representaciones contradictorias pero coexistentes.

Ambas vertientes se integran en una relación de saber.

En el primer caso se trata de analizar un tipo de conocimiento, los principios, procedimientos y resultados, los modelos teóricos, la estructura lógica, el origen y el desarrollo sociohistórico, los contextos de descubrimiento, producción, justificación y aplicación de sus hipótesis, las formas de confrontación entre teoría y realidad, los paradigmas, etc.

En el segundo, se incluyen procesos mediatizadores, operaciones y estructuras simbólicas de cuya trama ese conocimiento forma parte, redes de significados ideológicos, políticos, religiosos, filosóficos desde donde es construido y que se objetivan en él, así como aquellas representaciones psíquicas personales concientes e inconcientes, imaginarias y que hacen también a la producción del conocimiento en tanto caracterizan una relación de saber.

Pensar acerca de la didáctica es establecer con ella un vínculo de conocimiento desde una doble relación: epistémica, según operaciones lógicas, y afectiva, según operaciones significantes, simbólicas y vínculos emocionales que resignifican subjetivamente el conocimiento. Ambas confluyen para producir un mismo cauce de conocimiento.

Las distintas formas de construcción, las características propias de las teorías y modelos de la enseñanza generarán

relaciones diversas en los dos niveles de relación señalados.

Si el conocimiento didáctico es cerrado, totalizado, estático, concebido como verdad acabada o como deber ser, "modelo para", se fomenta una relación de exterioridad, un sentimiento de posesión, una relación de dependencia de ese saber-cosa y de sus reglas.

Si es un conocimiento en desarrollo, que se crea y construye en la relación misma, que busca describir y explicar, basándose en principios de relatividad, de inacabamiento, de falibilidad, se propone una relación de creación, de significación, de trabajo, de búsqueda, de unión, ligazón, de establecimiento de sentidos, de interés por relacionar y vincular distintos saberes externos para hacer de ellos algo para sí mismo y para los otros aumentando el bagaje de la disciplina. Se establece una relación de creación y de autonomía hacia el saber y no de dependencia.

Dependerá entonces de las características estructurales lógicas de esta rama del saber, de la posibilidad de cierre o apertura que ofrezca, de las concepciones subyacentes que la sustentan incluidas las concepciones acerca del conocimiento mismo, así como de las peculiaridades del sujeto que establece la relación, las modalidades que este conocimiento adopte.

Profundizando acerca del conocimiento didáctico surge su carácter de metaconocimiento en tanto se trata de un conocimiento acerca del conocimiento, de su comunicación, transmisión, construcción. La relación se complejiza.

¿Qué concepciones del conocimiento subyacen? ¿Qué preocupación por este segundo nivel, el de los saberes disciplinarios, a enseñar se tiene? El predominio de la comunicación, de la transmisión, de la enseñanza, ¿ha ocultado este nivel? Hasta dónde hay permeabilidad, flexibilidad, en el conocimiento didáctico para responder a las peculiaridades de esos otros saberes, a sus propias características epistemológicas, lógicas, metodológicas? ¿Las relaciones que con ellos establece son constitutivas de la didáctica o ajenas a ella? ¿Hay dependencia o autonomía entre el saber didáctico y el de la disciplina a enseñar? ¿Hay coherencia o contradicción entre las concepciones de conocimiento de ellos?

¿Puede haber una enseñanza dialéctica de un conoci-

miento discursivo? ¿o una enseñanza discursiva de un conocimiento dialéctico? ¿Se transforman estos conocimientos en su enseñanza? ¿Se complementan o se excluyen? ¿Cuáles son los elementos y relaciones comunes a la enseñanza de distintos conocimientos disciplinarios, cuáles difieren? ¿Cómo mantener las diferencias sin caer en una uniformidad excesiva?

El carácter metacognitivo de la didáctica en tanto disciplina acerca de la enseñanza y por ello referida al conocimiento, plantea interrogantes específicos, no siempre advertidos. Su inclusión parece ineludible en el momento actual.

Acerca del conocimiento grupal

Es difícil reflexionar acerca de lo grupal sin dar presencia al deseo, que acompaña siempre las preocupaciones en este campo. Trabajar, aprender, investigar, enseñar, conocer en y acerca de los grupos moviliza siempre nuestro interés y se convierte en una pasión constantemente revivida y realimentada por lo grupal. Es que los grupos provocan la curiosidad, transformándose en un desafío permanente.

La impredictibilidad, los cambios y movimientos continuos, las formas siempre inéditas, las configuraciones singulares, los ecos, las resonancias, las huellas, brindan destellos que incentivan una y otra vez el deseo de conocer, de descubrir, de desentrañar su esencia. Y una y otra vez se renuncia a ello, a obtener un saber que sólo por momentos parece logrado, aprehendido y que pronto vuelve a contactarnos con la incertidumbre propia del conocimiento.

Genera, al mismo tiempo, miedos y resistencias que se traducen en inhibiciones, cortes, deformaciones perceptuales, dificultades para observar y sentir los fenómenos que se suceden y en los que la tendencia a evitar ese contacto aparece. Lo grupal interpela a quien intenta conocerlo, muestra la falibilidad, la relatividad de su conocimiento, rompe sus fantasías de omnipotencia. Deseos y resistencias epistemofílicos que están en la base del conocimiento de lo grupal y que lo caracterizan.

Conocer lo grupal es implicarse desde el conocimiento, el sentimiento y la acción en un mundo cambiante, dinámi-

co, complejo, contradictorio, diverso, en un camino vertiginoso de desórdenes y órdenes zigzagueantes, en entrecruzamientos múltiples. Una realidad que va surgiendo, sin un cuerpo propio que lo recorte y separe de su entorno pero que, poco a poco, va construyendo formas peculiares, tomando fuerza en configuraciones cambiantes.

Es sólo a partir del compromiso y de la implicación personal en el devenir grupal que es posible tener acceso a esa realidad.

Se trata de conocer un campo, un lugar de encuentro, sin límites precisos, en el cual surgirán fenómenos a partir de la interacción que tendrán una historicidad y ciertas características peculiares surgidas de la interacción. El grupo surge en ese espacio, no como una totalidad o estructura, no como organismo personificado ni entelequia, sino, sólo como "totalidad en curso", en organización permanente, como devenir dialéctico.

Es a partir de intersecciones y cruces entre el conocimiento didáctico y el de lo grupal que se irán planteando algunas ideas en este libro. No se nos escapa la dificultad de poner en contacto campos y concepciones de conocimiento diversos que en algunos momentos se complementarán y en otros se opondrán. Tampoco el desafío de generar una perspectiva didáctica que tome la movilidad, el relativismo, el flujo vital que las teorías de los grupos aportan. Se intenta construir un conocimiento que abarque la complejidad, sin reducirla, que la explique y analice, que sea inacabado, relativo, relacionante y con conciencia de sí mismo, (meta-conocimiento).

Se propone una didáctica de lo grupal, es decir un conjunto de construcciones teóricas que describan y expliquen la enseñanza, interpreten sus situaciones, procesos y prácticas, privilegiando el carácter grupal de las mismas.

Se trata de algo más que un ángulo o perspectiva de análisis ya que el pensamiento acerca de los grupos de aprendizaje y de las clases escolares en tanto grupos trae aparejadas nuevas concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje.

Por un lado, se plantea una realidad a estudiar caracterizada por su complejidad. El objeto de estudio no es simple, por el contrario, es un campo problemático, compuesto de multiplicidad de dimensiones y variables, cruzado por rela-

ciones diversas, inscripto en una comunidad, una cultura, una sociedad, surgido en un proceso histórico, con movimientos permanentes adentro-afuera, con tendencias opuestas, con contradicciones.

Por otro, se presenta una realidad caracterizada por su transformación continua, por su dinámica y movimiento, nunca en estado estable sino en sucesivos desequilibrios y equilibrios, órdenes y desórdenes.

Pensar acerca de una realidad o de un sector de ella es constituirla en objeto de estudio, es construir ese objeto desde el sujeto que intenta conocerlo.

La enseñanza ha sido pensada desde la didáctica de diversas maneras pero ha predominado un tipo de conocimiento que, basándose en un estado ideal, en un deber ser, intentó sistematizar los procedimientos, métodos, técnicas a aplicar para lograr aprendizajes y establecer algunos principios tomados de otras ciencias, en especial de la psicología del aprendizaje. Se construyeron "modelos para" que más que explicar, normativizaron y prescribieron formas de enseñanza. La dinámica se reemplazó por un proceso instrumental o conjunto de pasos que predeterminaban la acción. La planificación, los objetivos, los métodos y estrategias docentes, la conducción y la evaluación ocuparon el pensamiento didáctico dentro de una racionalidad técnica, de raíz positivista y de un pensamiento determinista y causal. El diagnóstico establecía las condiciones del estado inicial para llegar, a través de la aplicación de un plan, a otro estado. La relación proceso-producto guió la mayor parte de la investigación didáctica.

En el momento actual surgen nuevas perspectivas. Se construyen modelos más complejos que explican la enseñanza desde múltiples determinantes, niveles manifiestos y latentes, relaciones con el entorno, interacciones entre los miembros de la clase, etc. Es otra forma de mirar, indicadora tal vez, de un nuevo paradigma.

La propuesta que haremos se ubica dentro de ella e intenta un conocimiento que dé cuenta desde la *multidimensionalidad,* de la complejidad del fenómeno, y, desde la *dialéctica,* del cambio y el movimiento que lo caracterizan.

PRIMERA PARTE
ENCUADRE PARA EL ESTUDIO

I. CONSIDERACIONES EPISTEMOLOGICAS

> "La ciencia no es ni diosa, ni ídola; tiende a confundirse cada vez más con la aventura humana de la que ha surgido"
>
> *Edgar Morin*

Trataremos de hacer algunas consideraciones epistemológicas para aclarar el campo de conocimiento a abarcar, referidas especialmente al objeto de estudio.

Se trata de deslindar un campo, de señalar un área de problemáticas para transformarlas en objeto de conocimiento mediante una práctica teórica, de conocimiento.

Hablamos de objeto en un sentido amplio entendiendo un área a estudiar en tanto redes o conjunto de relaciones complejas, de problemáticas; en tanto sistemas abiertos, complejos y no en tanto objeto discreto, aislable de su entorno y del objeto que se conoce.

Se intenta un conocimiento dialéctico, que se produzca por intervención de la circularidad, por construcción espiralada de interdependencia, como construcción proactiva. Un devenir de la teoría en praxis transformadora y de ésta en conceptualizaciones y reflexiones teóricas que vuelvan a ella. Conocimiento en el que la relación teoría-práctica sea constitutiva del mismo. A partir de interdependencias nuevas entre relaciones y sistemas o entre partes de un mismo sistema, entre una afirmación y su contrario, entre oposiciones que forman nuevas totalizaciones, totalidades inacabadas cuyos precedentes pasan a ser parte integrante de las nuevas resoluciones. Se piensa en un conocimiento que se

relativice, que no sea absoluto, en el que la construcción de un concepto implique su contrario, su posibilidad, que dé cuenta del movimiento, de la transformación de las prácticas y realidades pedagógicas.

Se intenta un conocimiento complejo que se refiera más que a un objeto a un área problemática, tomada no como unidad simplificada, sino múltiple, compuesta por una diversidad interna. Constituido por relaciones partes-todo en las que el todo tenga características de conjunto que le den cierta identidad pero donde también las partes conserven ciertos rasgos y caracteres propios, donde el todo no sea unificación de partes sino unidad de interacciones, de relaciones recíprocas, de entrecruzamientos que vayan dando una organización peculiar y posibilidades de auto-organización en función de las relaciones internas y externas con el entorno social más amplio.

Se trata de objetos no como construcciones conservadoras, cerradas, protectoras de invariancias sino como estructuras en evolución con posibilidad de transformación, como unidades contradictorias donde se sitúa la posibilidad de organización y cambio permanente; con referencia a su historicidad y a su trayectoria.

Conocimiento integrador que relaciona al objeto con su entorno y que lo vincula con el sujeto que conoce, observa, conceptualiza, tomando la subjetividad en la relación de conocimiento.

Se intenta abarcar la complejidad sin reducir o simplificar.

Buscando regularidades pero también diferenciando, distinguiendo, reconociendo rasgos singulares, idiosincráticos de los fenómenos.

No se trata de homogeneizar en una totalidad sino de dar cuenta del carácter multidimensional de la realidad y de los fenómenos estudiados.

Señalaremos en este apartado cuál es el campo sobre el que reflexionaremos, el conjunto de fenómenos a analizar, el objeto de estudio, sin pretender una delimitación cerrada, que cercene la reconceptualización permanente que el proceso de conocimiento mismo implica. No se trata, entonces, de separar un objeto fuera de la relación misma, sino, sólo de esclarecer algunas caracterizaciones a los fines de

iniciar un camino de conocimiento sistemático a través de algunas consideraciones epistemológicas.

Tal como R. Romero plantea en *Grupo. Objeto y teoría* (1987), cabe plantearse desde una epistemología dialéctica la diferenciación del "objeto externo real", aquel "objeto existente, concreto, singular, poseedor de una materialidad propia e independiente de cualquier teorización" (Romero R. 1987, pág. 78) y el "objeto teórico" u objeto de la teoría que nunca es mero reflejo o réplica del real sobre la conciencia sino construcción, sistema simbólico, "producto conceptual que sigue métodos explícitos" y posibilita una apropiación cognoscitiva y una transformación regulada del "objeto externo real" (op.cit. pág. 79).

Se trata de producir un objeto de conocimiento, –a través de una práctica científica–, de naturaleza distinta de la del objeto real, sobre el cual pueden realizarse dialectizaciones continuas, rectificaciones y transformaciones que aseguren su carácter de verdad relativa, de falibilidad y de construcción espiralada.

Intentaremos en primer lugar esclarecer el objeto formal teórico: el acto pedagógico; hacerlo desde diversos planos de significación y desde niveles de análisis distintos pero complementarios.

Luego, tomaremos el ámbito grupal en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la complejidad de problemas específicos en una didáctica de lo grupal, haciendo especial referencia a las formas que toma en la clase escolar. Continuas referencias a casos y situaciones observadas permitirán aproximarnos al "objeto externo real" y a su diversidad fenoménica.

Nos interesa introducir algunas consideraciones metodológicas para aclarar las modalidades de abordaje del fenómeno en estudio. Son aclaraciones de índole epistemológica y metodológica acerca de cómo estudiar y analizar una realidad compleja, en nuestro caso, las situaciones de enseñanza.

Es útil, en este sentido, tomar el "modelo de inteligibilidad" de las organizaciones que J. Ardoino construyó. Distingue cinco niveles en todo conjunto humano estructurado: el de las personas, el de las interrelaciones, el del grupo, el de la organización y el de la institución.

Cada uno de los niveles "contiene algo específico e irreductiblemente nuevo" (Ardoino J., 1974, pág. 15) Cada nivel es "susceptible de cierta autonomía de funcionamiento y, por consiguiente, de cierto grado de inteligibilidad, en relación sólo con los niveles precedentes, pero el descuido de los niveles siguientes acarrearía infaliblemente un empobrecimiento de la comprensión del conjunto". (Ardoino J., op.cit., pág. 15).

Ardoino considera que los problemas que plantea una organización deben formularse simultáneamente en los cinco niveles. El primero se refiere a las características personales de quienes desempeñan algún papel en la organización. Se trata de analizar aspectos psicológicos, ya sea desde perspectivas descriptivas o interpretativas de la conducta humana.

El segundo incluye las interrelaciones entre personas, las relaciones duales.

El tercero trata del grupo, como realidad psicológica y social, supera el atomismo en tanto toma la especificidad de lo grupal no como suma de las conductas indivuales o de interacciones sino desde una escala más amplia que surge a partir de la relación ternaria.

El cuarto se refiere a la organización como conjunto de personas que se distribuyen según funciones, tareas, etc., marca el nivel de la tarea, de los objetivos. Es el nivel de los aspectos económicos y técnicos, de la racionalidad medios-fines.

El quinto y último nivel intenta ubicar a la organización en las instancias sociales, en el espacio social, así como también tomar los aspectos institucionales en la organización misma. Por institución pueden entenderse grupos sociales, oficiales o a oficializarse; sistemas de reglas que pautan la vida de los grupos o significaciones subyacentes que a nivel inconciente circulan y afectan el funcionamiento de la organización alterando su racionalidad.

Lo grupal aparece conceptualizado como un nivel con rasgos propios. Para la descripción, explicación, interpretación de un fenómeno complejo como los conjuntos humanos (en nuestro caso la escuela, la clase escolar, etc.) es necesaria la complementación de lecturas desde los otros niveles.

Nos interesa utilizar este modelo para el análisis y expli-

cación de situaciones de enseñanza. Basándonos en él, cabe distinguir, con fines metodológicos niveles de complejidad diversos a los que llamamos: *personal, interpersonal o interaccional, grupal, institucional, social e instrumental.* Los cuatro primeros se refieren a personas. El quinto da cuenta de la organización para la tarea.

Distintos estudios pueden privilegiar unos u otros, pero para atender a la complejidad, a las múltiples relaciones e inscripciones de los fenómenos es imprescindible la inclusión de todos, diferenciándolos, no confundiéndolos.

En cada nivel operan a su vez variables específicas. Puede ser útil indicar desde cada uno de ellos un conjunto de variables y dimensiones que aparecen en las situaciones de enseñanza.

No pretendemos una enunciación exhaustiva. Tampoco una visión atomizante. Sólo queremos ilustrar la complejidad incorporando cierta sistematización. Señalaremos cada nivel y las variables dentro de él.

Nivel Social

a. Referidos a la población de alumnos y de docentes: clase social, nivel educacional familiar, nivel socio-económico, sector social de pertenencia (discriminados, favorecidos).

b. Referidos a representaciones compartidas: modelos y representaciones sociales de la escuela, del docente, funciones atribuidas a la escuela, mandatos sociales, expectativas y demandas hacia la escolarización, etc.

Nivel Institucional

a. Espaciales: forma, distribución de espacios,

b. Temporales: tiempos globales, fechas, horarios, distribución institucional del tiempo: recreos, horas-clase, módulos, período lectivo, etc.

c. Normativas: normas y pautas dadas, instituidas desde la organización (escuela u otra).

d. Culturales: elementos más o menos objetivados que pertenecen a la cultura institucional (himnos, mitos, rituales, etc.).

e. Pedagógicas: encuadre pedagógico dominante y alter-

nativos, estilo pedagógico institucional, imagen como escuela.

Nivel Grupal

a. Espaciales: ambiente físico propio del grupo (aula), distribución, condiciones de mantenimiento, etc.

b. Temporales: tiempo grupal, iniciación, desarrollo y cierre, momentos significativos en la vida del grupo, sucesión de eventos, llegadas, tardanzas, etc.

c. Culturales: significados y representaciones compartidos en el grupo;

e. Psicosociales:

- Normativas: tipo de normas, origen, grado de aceptación, etc.
- Roles: tipos, distribución, complementariedad, estereotipias, etc.
- Comunicación: estructura, red, proceso y elementos, secuencia o puntuación, niveles, tipos, codificación, etc.
- Poder: estructura, tipos, fuentes, tipos de liderazgo, tipos de control, sanciones, etc.
- Cohesión grupal.
- Clima grupal.
- Conflictos y resistencias grupales.
- Representaciones compartidas acerca de la escuela, el grupo, el docente, etc.

Nivel Interaccional o interpersonal

a. Acto de interacción; estructura, frecuencia, origen y destino de las interacciones,

b. Relaciones interpersonales entre miembros, coordinador (profesor), observador, grupo (como conjunto), tarea, conocimiento, elementos materiales, etc.

Nivel personal

a. Referidas a cada miembro: características personales, disposición hacia el aprendizaje, procesos cognitivos, nivel de conocimiento, rendimiento, etc. Estilo de comunicación personal, estilo de aprendizaje, roles predominantes en cada uno, etc.;

b. Referidas al coordinador-docente: características personales, disposición para enseñar, eficiencia técnica, estilos de comunicación personal, procesos cognitivos, etc.

c. Referidas al observador: características personales, disposición para observar, eficiencia técnica, estilos de comunicación, etc.;

Nivel Instrumental

a. Curriculares.

b. Del plan de enseñanza, objetivos, contenidos, actividades, evaluación, recursos, metodologías, técnicas de enseñanza, etc.

c. De la propuesta pedagógica.

d. De tareas producidas y en producción: organización, cantidad, tipo, problemas o dificultades, formas de resolución, aprendizajes implicados, conocimientos, tipos, transposiciones didácticas.

Esta multiplicidad de variables están presentes en las situaciones de enseñanza, son aspectos que asumen diferencias cuali y cuantitativas. Se modifican, varían y pueden ser observadas en sus variaciones.

Desde cada nivel resaltan ciertas variables, depende también de la amplitud con que el fenómeno es estudiado el hecho de que se incluyan y destaquen unas u otras.

El concepto de nivel aquí utilizado hace referencia a un grado de integración o estructuración del fenómeno o hecho a estudiar y también a la posibilidad de comprenderlo desde teorías prioritariamente provenientes de una disciplina determinada. El hecho de contener "algo específico e irreductible" y poseer "cierta autonomía de funcionamiento" lleva a pensar en niveles de integración del objeto o fenómeno mismo, que, a su vez, se constituyen en niveles de análisis con referencia a teorías elaboradas desde un marco disciplinar (psicología, psicología social, sociología, etc.) Permite, en este sentido, conjugar teoría y realidad y pensar al objeto de estudio en tanto "construido" en una interacción sujeto-objeto en la que ambos tienen un papel activo.

A los fines metodológicos falta agregar qué entendemos por ámbito. Al estudiar un campo de problemas, una reali-

dad compleja, podemos hacerlo con amplitud diversa. El concepto de ámbito hace referencia a "la amplitud con que se considera el suceso humano que se analiza" (Bleger J., 1969, pág. 59).

Los objetos y fenómenos pueden ser recortados para su estudio, aun dentro de la totalidad en que se dan. El ámbito hace referencia a la extensión, a la amplitud con que se focaliza el fenómeno.

Los ámbitos no son excluyentes, por el contrario, se complementan en su interjuego. Es fundamental no tomar a uno solo de ellos como si fuera la totalidad, como así tampoco confundirlos o superponerlos indiscriminadamente.

José Bleger (1969) señaló tres ámbitos para el estudio de la conducta humana: el psicosocial, que incluye un solo individuo estudiado en sí mismo o a través de sus vínculos interpersonales; el sociodinámico, centrado en el grupo y el institucional que abarca las relaciones entre grupos y las instituciones que los rigen.

Lidia Fernández (1987) señala que cualquier hecho humano puede ser analizado en diferentes ámbitos desde lo más circunscripto –individual–, a lo más amplio –social–, pasando por los ámbitos interpersonal, grupal, organizacional y social inmediato.

A diferencia del nivel, el ámbito hace referencia a la amplitud o extensión con que se toma, se mira, se focaliza, se recorta un fenómeno de la realidad para ser estudiado. El nivel, en cambio, se refiere a grados de complejidad creciente del fenómeno mismo que remiten a análisis desde disciplinas y enfoques teóricos específicos.

Pero cada ámbito se vincula prioritariamente con un nivel y resalta la presencia y operación de determinadas variables que desde los otros ámbitos no se advierten. Existe, por lo tanto, una clara relación entre niveles, ámbitos y variables.

Volviendo a nuestro intento de sistematización metodológica cabe insistir en la necesidad de hacer un análisis de situaciones complejas desde los distintos niveles, ámbitos e incluyendo diversidad de variables. Proponemos la búsqueda de complementariedad en los análisis provenientes de ellos, al mismo tiempo que rigurosidad y control metodológico a fin de evitar reduccionismos, extrapolaciones y falacias de distinta índole.

Cabe por último señalar que en todo suceso humano los significados pueden ser atribuidos desde planos de significación diversos: manifiesto, explícito, y no manifiesto, oculto o implícito (ver Fernández Lidia, op.cit. pág. 10). El primero se refiere al nivel de comprensión desde los datos observables, de lo visible desde una observación externa, de lo fenoménico. El segundo es necesario abrirlo para incluir distinto tipo de significados ocultos: aquellos provenientes del encubrimiento de la ideología, de las luchas y conflictos de poder, de lo político que como concepciones y supuestos subyacentes más o menos compartidos orientan las acciones de las personas y de los grupos, y aquellos provenientes del mundo interno de los sujetos, de sus aspectos inconcientes que, a partir de la interacción se estructuran en significados compartidos, en estados emocionales de base que, desde el nivel latente influyen y condicionan las conductas sociales e individuales.

Estos tres niveles de significación: explícito, ideológico implícito e inconciente están presentes en todo acontecer social y lo atraviesan. Por ello deben ser indagados. Las teorías ubicadas en una perspectiva descriptiva aportan al primer nivel, las de perspectiva interpretativa o hermenéutica, en cambio, permiten inferencias en los otros dos niveles. El psicoanálisis en especial permite lecturas desde el nivel latente. Ardoino, en el texto ya citado, diferencia estas perspectivas teóricas en cada nivel. Nosotros discriminamos niveles de significación diversos.

A través de estas disquisiciones metodológicas hemos querido mostrar el carácter multi-disciplinario, multi-referencial y multi-dimensional del conocimiento que proponemos construir. En capítulos posteriores haremos referencia al papel que el conflicto juega para una lectura desde la dialéctica grupal. Ambos enfoques multireferenciado y dialéctico caracterizan el planteo didáctico que se intenta hacer.

Por último y a modo de síntesis señalaremos algunos principios que sustentan el conocimiento didáctico que proponemos:

- se toma como objeto de estudio de la didáctica, al acto pedagógico, en tanto objeto teórico;
- se toma como objeto concreto a las situaciones de enseñanza-aprendizaje;

- se propone el ámbito grupal como más adecuado para focalizar el estudio de las situaciones de enseñanza sin descuidar por ello otros ámbitos. Es en el campo de lo grupal donde se concretizan más habitualmente dichas situaciones e interjuegan multiplicidad de variables;
- privilegia el nivel grupal para la construcción teórica de una didáctica grupal, complementándolo con la lectura desde otros niveles;
- integra enfoques teóricos desde perspectivas descriptivas e interpretativas para la comprensión de su objeto y campo problemático;
- considera a su objeto desde la complejidad, no desde la simplificación. Lo concibe multidimensionalmente o sea compuesto por variables sociales, institucionales, grupales, interpersonales, individuales e instrumentales; configurado desde niveles de significación manifiesto y no manifiesto; pasible de análisis multirreferenciados; con carácter dialéctico, con historicidad, con movimiento en el suceder temporal, con contradicción y conflicto, contextualizado, enraizado en una sociedad, una cultura y encarnado por sujetos;
- interpreta el aprendizaje como proceso dialéctico de transformación y cambio de la conducta a través de la oposición e integración de componentes diversos del sujeto (conocimientos, sentimientos, acciones) y de él con el medio o entorno en que vive;
- considera a la enseñanza como proceso dialéctico, que surge en la práctica, en situaciones y en contextos específicos, desde el interjuego de fenómenos y relaciones múltiples con el objeto de formar y educar facilitando la construcción de aprendizajes;
- para su comprensión intenta superar la reducción al nivel instrumental como único nivel de inteligibilidad complementándolo con otros, sin por ello excluirlo;
- incorpora al conflicto como motor de los fenómenos y procesos para su transformación y autoorganización y como herramienta de análisis y conocimiento de lo grupal;
- propone una modificación del rol de profesor como conductor de la enseñanza al de coordinador del grupo de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

Ardoino, J., "Prefacio" a *Pedagogía Institucional* de M. Lobrot, Buenos Aires 1991.

Bleger, José, *Psicología de la conducta,* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1969.

Fernández, Ana María, *El campo grupal, Notas para una genealogía,* Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.

Fernández Lidia, "El perfil institucional de la escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad urbana y rural", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas,* año 3, Nro. 7, 1987. M.E.J. - O.E.A.

Morin, Edgar, *Ciencia en consciencia*, Antropos. Editorial del hombre, Barcelona, 1984.

Percia, Marcelo, *Notas para pensar lo grupal.* Lugar Editorial, Buenos Aires, 1991.

Piaget, Juan, *Las formas elementales de la dialéctica,* España, Gedisa, 1982.

Romero Roberto, *Grupo, objeto y teoría.* Lugar Editorial, Buenos Aires, 1987.

Samaja, Juan, *Introducción a la epistemología dialéctica.* Lugar Editorial, Buenos Aires, 1987.

II. EL ACTO PEDAGOGICO DESDE LO SOCIAL LO PSIQUICO Y LO INSTRUMENTAL (1)

Un adolescente resuelve un problema que le plantea su computadora, una clase escucha el discurso del profesor, un conjunto de alumnos construye una maqueta que reproduce una casa, un grupo realiza una investigación histórica... ¿Qué es lo que nos permitiría decidir si estas situaciones son o no de enseñanza? ¿Un saber? ¿Una transmisión? ¿Una carencia? ¿Un sujeto aprendiz? ¿Un sujeto enseñante?... Tal vez una relación ¿virtual? ¿real? ¿binaria? ¿ternaria? Tal vez un acto en el que esa relación toma existencia...

Tomaremos el acto pedagógico como la unidad que contiene las relaciones y elementos esenciales del hecho educativo.

En este sentido podemos considerarlo como el objeto formal de la didáctica. Lo es, en tanto en él se abstrae la estructura mínima de la enseñanza. Hacemos referencia a objeto, no en tanto objeto discreto sino asimilándolo a un sistema complejo.

¿Qué es el acto pedagógico?

- es un encuentro,
- es una relación,
- se da en un espacio y en un tiempo,

(1) Revisión hecha sobre un trabajo escrito en 1986, Junio, publicación interna de la cátedra de Didáctica II.

- surge en un contexto sociocultural,
- en un tiempo histórico social,
- desde tiempos históricos personales,
- es una realidad concreta,
- es un escenario imaginario,
- es acción entre el que aprende y el que enseña,
- surge en torno a la función de saber,
- es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (maestro).

El acto pedagógico articula lo social con lo individual, lo pasado, con lo presente y lo futuro; lo conocido con lo desconocido; lo pensado, con lo sentido y lo actuado.

El acto pedagógico surge en la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a éste), en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social.

Este nuevo componente lo define y diferencia de otros actos. Lo ubica en el nivel instrumental, le da especificidad e identidad como acto pedagógico.

La relación pedagógica es un proceso en marcha, un devenir, una praxis, es, en este sentido, un acto. No totalizado ni cristalizado, sino acto en curso.

Cada uno de los componentes tiene hacia el otro una relación de reciprocidad, por la cual cada uno es para el otro como él mismo.

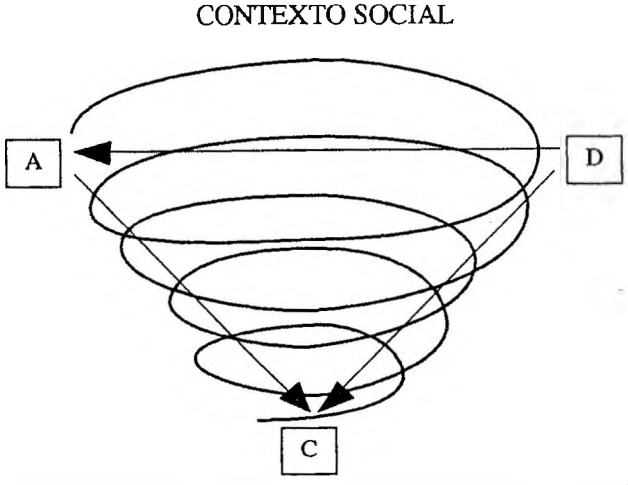
Se establece así un vínculo humano. Cada uno es, a su vez, medio en el proyecto del otro, creándose mutuamente la necesidad del otro. El contenido, el conocimiento, plantea una relación ternaria.

El acto es proceso, proceso dialéctico. En un momento el contenido es tercero, en otro lo es el docente o el alumno. Cada uno actúa alternativamente como mediador entre los otros. Los elementos se desplazan en su función de terceros mediadores para facilitar la acción pedagógica en común. Cada tercero contribuye como facilitador de la interacción.

El proceso pedagógico es el entrecruzamiento continuo de los distintos componentes humanos y materiales, la lu-

cha y la complementariedad entre ellos, para lograr un proyecto común.

Construimos, entonces, un diagrama del acto pedagógico y su devenir.



Con fines de análisis y para dar cuenta de su complejidad consideraremos al acto pedagógico como social, psíquico e instrumental, abordándolo desde distintos niveles.

Analizaremos ahora al acto pedagógico como acto social.

Surge en y para una sociedad. Su estructura refleja la estructura social. El poder social rige el poder pedagógico. La sociedad reproduce en la educación sus propios esquemas y formas de organización y producción, la ideología dominante, la estructura de clases, asegurando a través de ella su permanencia.

El acto pedagógico tiene también poder de transformación, muestra contradicciones, se opone, propone cambios y alternativas. Es desde la tensión entre las tendencias a reproducir y a transformar que debe ser analizado.

Lo social impregna de significado lo educativo. Lo educativo tiene y genera sentidos sociales.

¿A través de qué formas y mecanismos aparece en el interior del acto pedagógico lo social?

- en la organización de la escuela;
- en la división del trabajo;
- en las relaciones de producción;
- en el currículo;
- en los métodos;
- en los actores;
- en las relaciones sociales;
- *en las relaciones de poder,* fundamentalmente.

El poder es la influencia de uno sobre otro o de uno sobre sí mismo. Poder hacer, poder hacer hacer (según Ardoino), poder sobre el acto ajeno, poder sobre el acto propio, poder represor, poder productor.

Capacidad de ejercer una fuerza, una violencia, un cambio. ¿Positiva o negativa? Si de educación se trata, positiva, en tanto orientada a valores y fines socio-culturales. Todo acto educativo implica un ejercicio del poder, delegado por la sociedad y asumido por la institución, a veces legitimado en autoridad desde los docentes, a veces compartido con los alumnos.

Desde el encuadre tradicional, con una estructura verticalmente jerarquizada, hasta el no directivo, con una organización horizontal, el poder está presente. Negarlo sería olvidar su significado social. Tal vez confundir la ilusión con la realidad. Tal vez hacer-nos un ocultamiento.

La relación pedagógica es asimétrica y tiende a la simetría en la medida en que el alumno se acerca, aprendiendo, al docente. La asimetría se da en tanto el docente posee un saber (materia), un saber hacer (enseñar), un status (docente), muchas veces, una diferencia generacional, una diferencia de clases, entre otras.

Hay entonces una relación de poder entre dos sujetos: uno, el docente con un yo social formado, otro, el alumno, con un yo social en formación. El yo social, tal como dice G.Mendel (1973), incluye la desigualdad social, el lugar que cada uno tiene en el proceso de producción. Tomar conciencia de ello, en el acto pedagógico, es condición necesaria para hacer de la educación un espacio de progresión a lo social.

La dimensión de lo político, desde el punto de vista del poder social y su ejercicio debe estar presente. Poder del docente y también del alumno. Poder real y también simbólico, a veces ficticio. Poder de uno sobre el otro en un interjuego dialéctico y de cada uno sobre sí mismo. Decisión sobre el acto propio en el nivel institucional y no personal, en las relaciones laborales (como alumno, como docente) y en el conjunto de los pares (clase institucional o grupo homogéneo) (Mendel, G. 1973) (2)

Incluir lo político significa:

- tomar el acto pedagógico como acto social de educar,
- desenmascarar la supuesta "neutralidad" de lo pedagógico,
- incluir el conocimiento, el contenido como elemento de poder,
- apropiarse del poder sobre uno mismo y los otros y ejercerlo:

a. en su clase institucional, y en relación a las otras ubicadas en escalones jerárquicos distintos,

b. a través de demandas laborales y de formación

- permitir que los otros grupos institucionales también lo ejerzan,
- tomar conciencia de que el acto pedagógico es parte de un hecho educativo social más amplio, en el cual éste adquiere su significado desalienante,
- buscar a partir del interjuego y el conflicto, caminos de progresión mutuamente interdependientes con los alumnos.

Desocultar lo político, darle nombre y existencia, legítimar al poder en lo pedagógico traerá seguramente aparejado el destierro de las formas despóticas, autoritarias y perversas de ejercicio y usurpación del mismo, las que, desde lo oculto encuentran el terreno fértil para su reproducción.

(2) Gerard Mendel define a las clases institucionales o grupos homogéneos como la reunión de individuos que actúan en un mismo nivel, alumno, maestros, personal directivo, etc., "fragmentos" en los que se descompone el acto institucional global como efecto de la división social del trabajo. Mendel G. 1981.

Tomaremos ahora el acto pedagógico como acto psíquico, desde un nivel individual.

El acto pedagógico está asociado a: formar, dar forma, plasmar, cambiar, orientar, crear, desde el docente; ser formado, cambiado, dirigido, tormar forma, formar-se, desde el alumno. Pero también, violentar, deformar, presionar, forzar; ser manipulado, violentado, presionado.

Tales, algunos de los significados que se revelan en torno al acto de educar y que lo estructuran desde el nivel latente.

¿Cuáles son los deseos inconcientes del docente? ¿y los del alumno?

¿Cuáles son las representaciones psíquicas que cada uno tiene sobre sí mismo, sobre el otro y sobre el acto pedagógico?

¿De qué manera estructuran la relación pedagógica?

Cada sujeto a partir de su experiencia de vida familiar construye sus representaciones psíquicas que son una articulación de lo imaginario, lo simbólico y lo real, lo inconciente y lo conciente, lo interno y lo externo, lo pasado y lo futuro.

¿Cuál será la representación que un maestro, por ejemplo, tiene de sus alumnos?

Será la configuración de diversos elementos inactuales: su propio mundo infantil pasado, su "niño interno", sus aspectos infantiles no elaborados, sus primeras imágenes como alumno, y de otros actuales que surgen de la interacción misma y de la experiencia concreta.

¿Y la representación del maestro? Estará ligada a sus *imagos* materna y paterna, sus deseos inconcientes de formación, sus fantasías de omnipotencia, de inmortalidad, de construcción, de destrucción, de culpabilidad, su narcisismo, sus deseos, sus realizaciones y frustraciones de maternidad o paternidad, sus imágenes internas, su historia escolar, sus imágenes interiorizadas de maestro, etc.

A su vez, el niño, tiene sus propias representaciones del maestro, del alumno y de la escuela construidas a partir de su propia historia psicofamiliar y de los elementos proyectados sobre él por sus propios padres.

Estas representaciones forman una trama, un tejido sobre el cual se irá construyendo el acto pedagógico. El con-

tenido de esta trama es desconocido generalmente por el docente. Ignora sobre sí mismo su "niño interno", sus deseos vinculados al ser maestro, su fantasmática en torno a la formación. Ignora, también, sobre el niño sus componentes inconcientes y a veces sus características tangibles, reemplazando al niño real por un "supuesto" niño; a su vez, reemplaza su niño interno por el niño real para en él recrearlo y también dominarlo.

Desocultar lo inconciente, darle nombre y presencia en el acto pedagógico, traerá, seguramente, aparejado el no dejarlo como actualización de una situación regresiva sino que permitirá incluir las raíces psicofamiliares, los contenidos emocionales en una línea de progresión social de la educación.

Dos polos ocultos: lo político y lo inconciente (Mendel, G.,1981), dos polos distintos pero complementarios, dos motores: el deseo inconciente y la lucha por el poder que energizan el devenir del acto pedagógico.

¿Puede llegarse al poder social sin el poder psíquico? ¿Puede superarse la omnipotencia sin un ejercicio del poder en experiencias sociales? El aparato psíquico ¿no está preparado para adecuarse a un sistema social? y ¿no está a la vez estructurado en parte por él? El poder represor ¿no se instaura en el psiquismo a partir de la resolución de las relaciones edípicas en el seno de la familia, dando lugar a que la sociedad ejerza su poder en los invidividuos sobre la base de este poder psíquico ya instaurado? ¿Podría existir la trama social sin el tejido básico de la comunicación inconciente? ¿Pueden construirse las representaciones como puramente psíquicas o sociales?

Desde el plano instrumental, concebido generalmente como único nivel de abordaje didáctico, se incluye lo técnico.

Lo técnico:¿consecuencia de un conocimiento científico previo, o prescripción de acción en sí misma? ¿recursos tecnológicos o proceso de tecnología educacional? ¿medios en función de fines o fin en sí mismo?¿complementariedad desde la dimensión técnica o única racionalidad afirmada? ¿maquinaria autosuficiente de búsqueda de eficiencia y eficacia desligada del contexto o propuestas inacabadas a integrar con otras? ¿neutralidad y asepsia en el campo peda-

gógico o compromiso sociopolítico? ¿racionalidad instrumental cosificante y manipulatoria o racionalidad crítica?

La dimensión instrumental es ciertamente necesaria para comprender el acto pedagógico, pero no suficiente.

Se piensa en un nivel o dimensión técnica en conexión con lo social y con lo psíquico haciendo eco y resonancia a los significados que circulan en las prácticas de enseñanza, dando propuestas de acción y reflexionando sobre ellas.

Se piensa en un nivel instrumental de producción de alternativas diversas, de creación y no de indicación de un deber ser o de prescripción de recetas, con fundamentación teórica suficiente, derivado del análisis y la reflexión y no impuesto externamente.

La especificidad del acto pedagógico como acto de formación, de educación, en una triple relación cognitiva, afectiva y social no implica el desarraigo de sus raíces en el plano psíquico, ni la negación de su proyección en el plano social; tampoco, su reducción a uno solo de esos niveles. Por el contrario, se construye como acto específico a partir de ellos incluyendo el plano instrumental.

Tres niveles de análisis del acto pedagógico: el social, el psíquico y el instrumental. Tres dimensiones constitutivas del mismo. Tres polos distintos pero complementarios: lo político, lo inconciente y lo técnico. Planos, dimensiones, polos que se entrecruzan atravesando el acto pedagógico en multiplicidad de formas.

El peligro de ocultamiento de estos polos, o de reducción a uno de ellos, está siempre presente, como están presentes aún, en nuestra educación, las consecuencias de ello.

> "... Intuyeron que la enseñanza, la didácticamente más progresista de las enseñanzas, es agente del poder, instrumento necesario para la formación de sus cuadros, y anonadados descubrieron que sus escuelas renovadoras también traicionaban al niño y burlaban al maestro de buena fe, que ideológicamente sometido instrumentalizaba la destrucción de la condición humana, porque trabajaba con todo rigor didáctico para condiciones que no eran humanas."
>
> Alberto L. Merani

"La educación se subordina a la imagen de un ideal propuesto al comienzo por el pedagogo, el cual se prohibe al mismo tiempo cualquier crítica de este ideal, es decir del deseo que sirve de base a su elección pedagógica: se pide al niño que ilustre la legitimidad de una doctrina."

Maud Mannoni

BIBLIOGRAFIA

Ardoino, J., Prefacio a *Pedagogía Institucional* de M. Lobrot, Humanitas, Buenos Aires, 1974

Gilly, Michel, *Maitre-eleve, roles institutionneles et représentations*, P.U.F., París, 1980.

Lapassade, Georges, *El analizador y el analista.* Gedisa, Barcelona, 1979.

Mendel, Gérard y otros, "El sociopsicoanálisis institucional", en Guattari y otros. *La intervención institucional.* Folio ediciones, México, 1981.

Mendel, Gérard, *Sociopsicoanálisis I y 2*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

Postic, Marcel, *La relación educativa*, Narcea, Madrid, 1982.

Rosenfeld, David, *Sartre y la psicoterapia de los grupos,* Paidós, Buenos Aires, 1971.

Sartre, J. P, *Crítica de la razón dialéctica,* Losada, 3ra. edición, Buenos Aires, 1979.

Sirvent, María Teresa, "Estilos participativos ¿sueños o realidades?" en *Revista Argentina de Educación,* Año III, N° 15, 1984.

III. LO GRUPAL, LA GRUPALIDAD, LOS GRUPOS EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA

Hemos propuesto al acto pedagógico como el campo de estudio u objeto teórico de la didáctica. Nos interesa ahora indagar acerca de lo grupal en ese acto, en las concretizaciones que en el cruce de las variables de tiempo y espacio se producen.

El diálogo acerca de un conocimiento entre maestro y alumno, la entrevista de orientación con un tutor, un niño que desarrolla un programa de enseñanza en su computadora, un grupo de alumnos que prepara un tema de estudio, un conjunto de alumnos que sigue las explicaciones de un maestro o profesor, son ejemplos de actos pedagógicos concretos, de situaciones que surgen en instituciones y en contextos sociales específicos. Son concreciones posibles del acto pedagógico conformadas por multiplicidad de variables. Son *situaciones de enseñanza-aprendizaje* en las que los sujetos no aparecen en forma aislada, sus acciones están en función de las relaciones que se establecen en un momento determinado dentro de un proceso temporal. "El conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones constituye lo que se denomina situación, que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo" (Bleger J., 1969, pág. 45).

En las situaciones surge la praxis, se concretizan los actos pedagógicos. El hecho de hablar de situación de "enseñanza-aprendizaje" marca ya lo relacional entre dos procesos, enseñar y aprender, conjuntos de acciones diferentes pero que se vinculan en cada espacio y tiempo de encuentro.

Componentes o variables individuales o personales, interaccionales, grupales, institucionales, sociales, instrumentales generan tramas o redes de relaciones, conforman situaciones que se contextúan histórica, social y geográficamente.

Todo acto pedagógico se concretiza en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Aun en aquellas que parecen más aisladas, simples, unipersonales lo relacional está presente.

Si volvemos a las situaciones mencionadas al comenzar este apartado cabe plantearnos: en ellos ¿hay presencia de lo grupal? ¿cómo se manifiesta? Parecería no haber duda en el caso de los grupos de alumnos pero ¿en los de relación alumno-docente, alumno-programa de computadora? ¿Es identificable lo grupal al grupo? ¿Qué significa lo grupal? ¿Qué significa grupo de aprendizaje? ¿Qué es la grupalidad? ¿Cuáles son las articulaciones? ¿Cuáles las especificidades?

Estos interrogantes llevan a un replanteo teórico. Parece necesario buscar ciertas precisiones en los conceptos y términos utilizados.

¿A qué llamamos más específicamente lo grupal?

En el capítulo sobre consideraciones epistemológicas hemos hablado ya de los niveles de análisis para abordar un campo u objeto de estudio complejo. Entre ellos hemos mencionado al grupal en tanto hace referencia a un grado de integración o estructuración del fenómeno y a la posibilidad de comprenderlo y analizarlo desde teorías provenientes de la psicología social, la dinámica de grupos, que dan cuenta de la especificidad del mismo. Lo grupal sería, en este sentido, algo específico que posee cierta autonomía de funcionamiento y que se describe y explica desde conceptualizaciones apropiadas a este nivel. Esta acepción del término es de índole metodológico-epistemológica, en tanto busca hacer inteligible un sistema complejo. El nivel grupal intenta abordar "la realidad del grupo y la especificidad de las reacciones de las que es asiento" (Ardoino J., op.cit.,pág.19).

Veamos ahora otros significados del término, desde las teorías grupales.

Distintas corrientes construyen modelos teóricos acerca

de este nivel. Superan el atomismo social e intentan explicar el conjunto, la *gestalt,* la estructura, la dinámica, etc. La primera concepción del grupo como campo de fuerzas en equilibrio, de la corriente dinamista lewiniana; los aportes psicosociológicos de ella derivados, de carácter descriptivo, la concepción dialéctica sartreana, los modelos interpretativos provenientes del psicoanálisis aplicado a los grupos que estudian su vida inconciente; los más actuales aún en proceso de formulación, que renuncian a tomar al grupo como objeto discreto y a los conceptos de totalidad cerrada y estructura aceptando los de multiplicidad, totalidad inacabada, complejidad, disipación, bifurcación, caos, flujos, etc. constituyen abordajes teóricos, surgidos en lugares y en momentos históricos distintos, aún dentro de nuestro siglo, y que se asocian a corrientes generales del pensamiento y las ideas diversas.

Ana María Fernández (1) habla de tres momentos epistémicos en la constitución de saberes grupales. El primero considera al grupo como un todo que es más que la suma de las partes. A él pertenecen la teoría de Lewin y las teorías psicosociológicas de los roles, del liderazgo, de la comunicación, de la cohesión, etc. El segundo, intenta conceptualizar la estructura, las invariantes del grupo, las organizaciones grupales, los organizadores que determinan los movimientos grupales. A él pertenecen distintas teorías del psicoanálisis de grupos. El tercero, intenta superar las disciplinas de objeto discreto, producir redes transdisciplinarias y desmontar dos ficciones: la del individuo y la del grupo como intencionalidad. Se asocia a los nuevos paradigmas de la ciencia aún en proceso de formulación.

Desde el nivel grupal se utilizan estas conceptualizaciones teóricas provenientes de concepciones diversas de lo grupal.

En los dos primeros momentos lo grupal aparece como asimilable al grupo. La preocupación teórica está centrada en identificar al grupo, recortarlo, explicarlo en su especificidad y esencialidad. En la última, en cambio, hay una opo-

(1) Fernández, A.M. 1989. Se recomienda su lectura como ampliación del tema.

sición a esta intención, el grupo no es centro de interés sino que lo es la red de entrecruzamientos, de implicaciones. Es aquí donde surge otra concepción de lo grupal.

Ana María Fernández señala "la necesidad de pensar lo grupal como un campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc. Lo grupal en un doble movimiento teórico: el trabajo sobre sus especificidades y su articulación con las múltiples inscripciones que lo atraviesan.

Nueva manera de pensar Lo Uno y Lo Múltiple, intentando superar los encierros que la lógica del objeto discreto impone, abriendo la reflexión hacia formas epistémicas, pluralistas, transdisciplinarias" (Fernández A.M. op.cit. pág. 57).

Juan Carlos De Brassi se refiere a lo grupal "como un espacio estructurante de lo social-histórico, condición inmanente de existencia y razonabilidad de los grupos mismos" (De Brassi, J. C., 1990, pág. 83).

Los grupos pasan de ser un objeto discreto a ser un campo de problemáticas a estudiar, la pregunta acerca de qué es un grupo se reemplaza por la de qué atraviesa lo grupal y allí se hace necesario recurrir a distintas teorías y disciplinas.

"Nos orientamos (...) hacia los nudos problemáticos caleidoscópicamente atravesados por las múltiples inscripciones que los constituyen" (del Cueto A.M.y Fernández A.M., 1985, pág.13) De allí que en esta nueva postura teórica la preocupación pasa del grupo como objeto, a lo grupal como campo y a la grupalidad como especificidad del acontecer grupal.

La reconceptualización surge como superación de formulaciones anteriores. La transversalidad abre la posibilidad de pensar lo grupal como campo de atravesamientos e inscripciones múltiples. Hay un doble camino: el de la inscripción del grupo en la institución y el de la producción de efectos singulares, específicos en el grupo.

Los *grupos* aparecen como "nudos constituidos por múltiples hilos de unidades disciplinarias que se enlazan en el pensar lo grupal" (Fernández, A.M. 1989, pág.57) o como "proceso desencadenado por los cruces y anudamientos deseantes entre miembros singulares" (de Brassi, J.C. op.cit.

pág. 83) o como "espacios tácticos donde se da la producción de efectos singulares e inéditos" con una inscripción institucional real o imaginaria (del Cueto A.M. y Fernández A.M., 1985, pág. 16).

Estos conceptos de grupo como nudos, espacios, procesos, renuncian a la aprehensión de la totalidad del grupo, aceptan en cambio que en cada acontecimiento grupal hay inscripciones múltiples, hay acontecimientos que se cruzan y de los cuales no es posible dar cuenta en forma total. Postulan un inacabamiento del grupo y del conocimiento acerca de él.

De ahí que se renuncia al grupo como objeto discreto.

Cabe, por último, aclarar qué entienden estas autoras por dispositivo grupal. Se trata de una virtualidad. "Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo" (op.cit. pág. 18) Ellos conforman un dispositivo.

Hemos abordado hasta ahora, en primer lugar lo grupal como un nivel de análisis de la realidad para luego conceptualizarlo desde distintas corrientes teóricas. Estas consideraciones pueden servir como marco para ubicar las aclaraciones que a continuación haremos referidas más específicamente a lo grupal en las situaciones de enseñanza.

En la producción anterior realizada por nosotros (en la década del '70 y parte de la del '80) acerca de los grupos de aprendizaje hemos comenzado por la preocupación acerca de qué son estos grupos y cuál es su especificidad.

Así hemos conceptualizado al grupo de aprendizaje como "una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros" (Souto de Asch, M.,1987).

Buscando su especificidad hemos señalado como características peculiares los objetivos, las técnicas y medios, los contenidos, la evaluación, el rol del coordinador (1987) y agregado posteriormente las configuraciones subyacentes específicas y los roles diferenciados de docente y de alumno.

Diferenciamos, con fines de análisis tres procesos bási-

cos que en él se integran: el de aprendizaje, el de enseñanza y el grupal.

1. Proceso de aprendizaje: El objeto a analizar es el sujeto (individual) que aprende, modifica su personalidad, cambia su conducta de manera duradera, a través de la experiencia grupal.

El aprendizaje incluye modificaciones de la conducta social, afectiva, motriz y congnitiva.

2. Proceso de enseñanza: El objeto a analizar es el conjunto de situaciones de enseñanza planificadas, proyectadas, realizadas y evaluadas para que los miembros del grupo aprendan.

3. Proceso de dinámica grupal: El objeto a analizar es el grupo en su devenir desde que tiene su primer contacto o interacción hasta que se disuelve.

"En el grupo de aprendizaje se produce la integración dinámica dialéctica entre tres procesos de distinta índole: el proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que el conjunto de miembros construye, y el proceso de enseñanza de índole instrumental.

A través del aprendizaje grupal se produce la integración de los tres procesos: el grupo facilita (proceso grupal) que los alumnos aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (proceso de enseñanza)" (Souto de Asch, 1987, pág. 44).

Veamos a qué podemos llamar aprendizaje grupal: "Es un proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc. Tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intra-grupal(...)" (op. cit. p.44)

La preocupación por el grupo, su esencialidad, su especificidad y diferenciación con el afuera eran claras. Nuestro pensamiento se dirigía más hacia el grupo como objeto que hacia el campo de lo grupal.

Para estudiar los grupos diferenciábamos dos niveles: el fenoménico que lleva a captar al grupo como *gestalt* en transformación continua y el estructural que permite desentrañar las relaciones, determinar los invariantes, las formas de regulación interna. Una teoría de los grupos debería explicar, decíamos, la estructura, la dinámica y las técnicas de operación.

Para explicar la estructura recurríamos a un modelo sistémico por el cual concebíamos al grupo como sistema abierto en relación con el exterior y formado por subsistemas en interrelación. Dichos sistemas que explican la organización del grupo son el social, el psíquico y el instrumental.

En cada uno de ellos señalábamos organizadores específicos: el poder en el primero, la dependencia y las *imagos* del maestro y del saber vinculadas a la fantasmática de formación en el segundo y la tarea en el tercero.

Sin embargo, ya en aquellas formulaciones la idea de estructura utilizada para dar respuesta a la pregunta de qué es en esencia un grupo, no expresaba un concepto de totalidad cerrada. La utilización de un modelo dialéctico para explicar el movimiento, el devenir, el proceso aportaba la idea de una "totalidad en curso", inacabada. La complementación de enfoques teóricos diversos: sociológico, psicosociológico, psicoanalítico y pedagógico en la explicación del grupo como sistema abría a la transversalidad y a la multidimensionalidad. La relación grupo-institución evitaba una comprensión del grupo como isla.

En el momento actual continuamos con una postura dialéctica y con un enfoque multidisciplinario pero nos estamos cuestionando acerca de la pregunta esencialista y de la interpretación estructuralista.

La aproximación a este campo desde la investigación y no sólo desde la práctica profesional en coordinación de grupos o desde el estudio teórico nos ha planteado interrogantes válidos para una reconceptualización.

Al analizar, en la investigación, las clases escolares como grupos de aprendizaje hemos encontrado que nuestras definiciones acerca del grupo y sus características no son aplicables a buena parte de los grupos clase. Se planteaba entonces si el grupo clase es o no un grupo. Aquí aparecen

puntos poco claros en tanto en ellos se encuentran sólo algunas características consideradas específicas pero no otras.

El concepto resultaba demasiado cerrado, cosificante, terminante. O bien la realidad escolar generaba peculiaridades de una especificidad tal que el grupo clase debía ser excluido de los grupos de aprendizaje. O bien el concepto en sí mismo era de difícil aplicación. O bien el concepto incluía elementos que lo transformaban en un ideal o un modelo a alcanzar que no reflejaba la multiplicidad de singularidades que en los grupos podían suscitarse.

Se evidenciaron discrepancias entre lo empírico real y lo teórico.

De allí derivó la necesidad de modificar las conceptualizaciones, de reconstruir el marco teórico de la investigación, acerca de la clase escolar (2).

Entendemos por *grupal,* en primer término, un nivel de análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de la vida escolar tal como éstas surgen en instituciones específicas.

Entendemos por *lo grupal,* en segundo término, aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje.

Dicho campo está caracterizado por una red de relaciones que se establece en función de un saber que se busca incorporar, compartir. Hay sujetos con deseos de saber. Hay reunión de personas con una finalidad, dicha finalidad da sentido a la reunión y crea la necesidad de una tarea. Hay un espacio de formación en función de un saber que requiere de una organización instrumental. Está inscripto en una realidad institucional: la escuela para los grupos clase, el centro de recreación, el club, la empresa, el centro cultural, etc. para otros grupos de aprendizaje. Los movi-

(2) Se trata del proyecto de investigación "La clase escolar en la enseñanza media". Estudio sistemático desde un enfoque grupal. Informe final a CONICET 1990. Dirección M.Souto de Asch.

mientos y tensiones grupo-institución otorgan características peculiares a los grupos de aprendizaje. Lo grupal y lo institucional se vinculan e implican mutuamente.

Dentro del vasto campo de lo grupal surgen procesos grupales específicos y singulares que pueden recorrer trayectos o hacer historias más o menos prolongadas en el tiempo y pueden lograr grados y tipos de grupalidad muy diversos. A estos procesos grupales podemos llamarlos *grupos* en tanto a partir de un *dispositivo grupal* o sea un conjunto de personas, un espacio y tiempo común, una meta u objetivo, una institución convocante se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, unas significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando un carácter de singularidad a cada grupo.

Lo grupal surge en tanto hay pluralidad de individuos en situación de copresencia para algo. A ello hace alusión el concepto de dispositivo grupal que podrá tener cantidad de variantes en función de tipos de grupo, encuadre y artificios técnicos.

Lo grupal podrá tomar formas diversas desde agrupamientos más o menos efímeros y lábiles hasta grupos primarios muy consolidados.

Allí aparece el concepto de *grupalidad* (3) como posibilidad, como potencialidad de ser grupo. Podrá desarrollarse, crecer, paralizarse, tomar formas más o menos aberrantes. Es una dimensión con sentido de temporalidad, de proceso, de camino o trayectoria que puede llegar a niveles y grados muy diversos. No alude o se refiere a una meta a alcanzar como ideal ya que la grupalidad está dentro del juego dialéctico, del movimiento constante, de las progresiones y regresiones propias de todo sistema complejo y dinámico. No hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal. Hay una posibilidad de devenir, de construir-se, de auto-organizarse abierta y flexiblemente en esta dimensión de grupalidad.

(3) Schmuk y Schmuk ya señalaron en 1975 (pág. 5) la necesidad, desde su punto de vista, de concebir a la clase como grupo con la cualidad de grupalidad ("groupness").

Todo conjunto o encuentro entre personas tiene la posibilidad de ser grupo, está ubicado en una dimensión potencial de grupalidad y la transita. Los sujetos (docente-coordinador, alumnos-miembros) podrán tener mayor o menor conciencia de esta cualidad potencial y podrán favorecerla u obstruirla de distintas maneras.

Así, podemos encontrar marcadas diferencias en el campo grupal en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Desde aquellas en que cada individuo actúa desde su individualidad y es apelado desde una propuesta de enseñanza en tanto individuo-solo en una serie y no en tanto sujeto social, persona con conciencia; hasta otras en que lo grupal se constituye en preocupación compartida y se lo construye desde los procesos de interacción en redes de identificaciones mutuas, en entrelazamientos sociales, en producciones colectivas.

En los análisis provenientes de la investigación antes mencionada hemos encontrado clases con características de mero agrupamiento, con número variable de miembros, relativa presencia de objetivos en torno a un interés común, poca participación y compromiso, escasa asunción activa de lo común, etc.

En ellos surgen algunas subunidades como los subgrupos de compañeros o amigos que superan el agrupamiento logrando la construcción de grupos primarios.

A través de la práctica profesional en grupos de formación, de entrenamiento, etc. se han evidenciado grados de grupalidad que superan el agrupamiento y que conforman configuraciones con implicación socio afectiva, compromiso en la tarea y en la finalidad común y grados altos de cohesión e integración.

En lo educativo, en sus prácticas, podríamos decir que lo grupal "está ahí", tiene presencia pero podrá tomar un carácter más real o quedar como virtualidad en tanto la grupalidad pueda o no realizarse. La grupalidad no es una entelequia, es una posibilidad, una potencialidad de todo encuentro humano.

Para su desarrollo se requerirá de condiciones de relación, de movimientos adecuados, de articulaciones entre lo grupal y lo institucional, por un lado, y de condiciones más específicas que quedarán afirmadas por la creación de dis-

positivos grupales propios para estas situaciones de enseñanza-aprendizaje, por otro.

Es aquí donde nace la necesidad de pensar y construir una didáctica de lo grupal, diferenciándola de otras modalidades.

¿Qué entendemos por didáctica grupal?

El término hace mención a un enfoque pedagógico, a una concepción de enseñanza y de aprendizaje que va más allá de proponer metodologías específicas de trabajo en grupo.

Se funda en los principios ya enunciados en el capítulo I; toma como objeto de estudio al acto pedagógico en sentido abstracto, a las situaciones de enseñanza-aprendizaje en sentido concreto, propone el ámbito grupal para focalizar y el nivel grupal para estudiar dichas situaciones, complementándolo con otros niveles y ámbitos ya señalados. Considera a su objeto desde la complejidad y lo analiza multidimensional y dialécticamente, para ello recurre a disciplinas y enfoques teóricos diversos. El aprendizaje y la enseñanza se conciben como procesos diferenciados, dialécticos y en interrelación permanente.

En tanto didáctica analítica, es desde lo grupal que se facilita una integración no reduccionista de las situaciones en estudio, permitiendo un análisis de entrecruzamientos desde lo individual, lo institucional, lo social, lo instrumental, etc.

En tanto didáctica operativa, se favorecen propuestas pedagógicas acordes a los significados encontrados en el análisis de las situaciones, que operen desde *lo grupal*, faciliten el desarrollo de la *grupalidad*, a partir de crear *dispositivos grupales* adecuados. El nivel individual de aprendizaje queda incluido y no reducido desde esta perspectiva. Es desde el rol de coordinador docente que se facilitan los procesos grupales, la reflexión sobre lo social, lo grupal y lo individual y la aproximación al saber, función central en estos grupos. Dicho rol se complejiza, se despliega en tanto experto en contenidos disciplinares (materia) en su enseñanza y en procesos grupales.

Son los dispositivos grupales instrumentales –enmarcados en la concepción pedagógica ya dada–, motivo central de indagación en este aspecto operativo de la didáctica gru-

pal. Dichos dispositivos no excluyen técnicas individuales ni colectivas sino que las integran en estrategias complejas.

Es de interés diferenciar la *didáctica grupal* de la que podemos llamar *didáctica en grupos*. Se refiere a una forma de trabajo pedagógico basado en principios de actividad y participación del alumno en clase que se organiza con metodologías y técnicas de grupo, guiadas y dirigidas por el docente. Se trata de la utilización de técnicas grupales (mal llamadas dinámicas de grupo) en el seno de un trabajo pedagógico con encuadre directivo tradicional. Es en grupo y no grupal. Mucha de la producción didáctica se ubica dentro de este tipo (4).

Cabe, por último, agregar un tercer tipo: el de *las didácticas no grupales*. En ellas se incluyen todas las propuestas que no toman como factor de interés las interacciones, sino que operan en un nivel individual, desatendiendo el caracter grupal del conjunto humano que constituye una clase.

Veamos ahora tres situaciones de clase que pueden ilustrar las modalidades mencionadas.

Clase de plástica de primer año

Tomaremos una clase estructurada sobre la base del trabajo individual de los alumnos.

En una clase de plástica cada uno trabaja sobre su producción individual, sin establecer contacto con sus compañeros. Realiza su dibujo. Están distribuidos en bancos individuales, según una consigna del profesor. Frente a las necesidades que les surgen recurren a él individualmente para buscar nuevos recursos, técnicas y solucionar sus dificultades. Al terminar cada cual tiene su dibujo, que no es mostrado ni comentado por el resto de los miembros de la clase.

(4) J.C. Filloux propone los términos pedagogía de grupos o por grupos y pedagogía centrada sobre el grupo. En el primero el trabajo escolar está organizado en pequeños grupos dentro de una estructura guiada por el docente. En el segundo, el docente conduce el trabajo escolar de la clase en tanto colectivo, tomando el rol de facilitador y elucidador de problemas técnicos o afectivos en el grupo. Filloux,(1969-1970).

La relación interpersonal profesor-alumno está privilegiada mientras la relación alumno-alumno y alumno-grupo es desatendida. Clases de este tipo son habituales en la escuela frente a la realización de ejercicios con consignas dirigidas a cada alumno y no socializadas en el conjunto. Se trata de un caso típico de la didáctica no grupal.

Clase de geografía de cuarto año

El tema enseñado es la región noroeste en Argentina, con especial referencia a su relieve.

La profesora realiza una explicación. En primer término, hace referencia a la morfología y ubica en general el tema. Trabaja dirigiéndose a la totalidad del grupo. Luego da una consigna para realizar un trabajo en grupos de 5 o 6 alumnos, basada en la observación de un mapa a partir del cual deben reconstruir las características del relieve y completar luego información con los textos a mano. Una vez terminada la tarea cada grupo debe entregar a la profesora una síntesis del trabajo realizado. En la clase siguiente cada alumno confeccionará su mapa del relieve de la región siguiendo las indicaciones que la docente realice en un mapa en el frente.

Es un ejemplo típico de didáctica en grupos. En ella se incluyen momentos de trabajo en pequeños grupos dentro de un diseño de clase centrado en el profesor. Se trata de la aplicación de ciertas técnicas que pueden variar según la materia, el tema, el tipo y momento de aprendizaje, etc.

Clase de educación cívica de tercer año

Dos días previos a la clase observada se habían sucedido algunos "problemas disciplinarios" entre los alumnos que habían llevado a enfrentamientos entre ellos y con la preceptora. La profesora conocía esta situación y planteó una clase sobre la base del problema, centrándola en el tema compañerismo-disciplina. Se inició con un debate abierto sobre la situación vivida en la cual su función fue recoger datos y guiar la discusión cuidando que la comu-

nicación estuviera bien distribuida entre todos. Luego planteó en pequeños grupos una pregunta-problema "¿qué entendemos por disciplina en la escuela? ¿y por compañerismo? Analicemos la vinculación entre ambas tomando como datos lo ocurrido en nuestro curso". Se realizó luego una puesta en común de las conclusiones y por último un intercambio a modo de evaluación grupal entre todos.

Esta situación ilustra un trabajo de didáctica centrada en el grupo o grupal. Aquí hay una clara preocupación por lo que sucede entre los miembros, se toma como unidad de trabajo pedagógico al grupo-clase y se opera sobre él. Se incluye la historia del grupo, se la ubica en el contexto de la escuela, se habla sobre los miembros en el grupo.

Las estrategias utilizadas en los dos primeros casos pueden serlo también en una didáctica centrada en el grupo en tanto exista un trabajo, una preocupación, una percepción del grupo como objeto con el cual se trabaja no como suma de miembros sino como unidad nueva, totalización en curso que se va construyendo a partir de los intercambios.

El problema no es de técnicas sino de concepción pedagógica de base.

Una última puntualización conceptual estará dedicada al grupo clase o grupo escolar. Entendemos por él las formas peculiares que toma lo grupal dentro del contexto institucional de la escuela, los procesos que surgen a partir de la interacción que se produce dentro del espacio del aula y desde los roles específicos de alumno y docente (maestro, profesor).

Las características que tome dependerán del desarrollo de su posibilidad o cualidad de *grupalidad.* Este desarrollo estará vinculado a las inscripciones que se produzcan en la institución escuela de que se trate y al grado de pregnancia grupo-institución que se dé.

El grupo clase

Antes de terminar este capítulo sobre conceptualizaciones básicas queremos mencionar aquellas referidas al grupo clase.

Más allá de las formas singulares que cada grupo adopta en su proceso hemos encontrado características comunes

específicas de los grupos escolares, que consideramos de interés enunciar:

– es un grupo de trabajo que posee una dinámica propia;
– es un grupo formal que funciona sobre una serie de obligaciones dadas institucionalmente, en virtud de exigencias externas;
–se nuclea en torno a un líder impuesto, formal que ocupa una posición central bien diferenciada: maestro o profesor;
– está constituido por miembros seleccionados por criterios externos como la edad, el sexo (a veces), el grado de escolaridad alcanzado, que toman el carácter de impuestos para el resto y que, por otro lado, tienden a establecer una homogeneidad entre los miembros alumnos;
– está compuesto por un número de miembros grande (treinta o más) aunque con variaciones;
– está sometido a una organización del tiempo ya dada en año lectivo y a una distribución horaria impuesta (turnos, módulos, horas clase);
– está sometido a la organización curricular vigente que pauta los objetivos, contenidos y orienta en metodologías de enseñanza y de evaluación;
– se organiza espacialmente con una distribución por aulas como espacios delimitados para cada grupo clase y dentro de ella para cada miembro del grupo. En la mayor parte de los casos la distribución tiene una cantidad de lugares (bancos, pupitres) para los miembros alumnos que miran a un frente donde se ubica el lugar para el docente (escritorio).

Las características de formalidad, de exigencias impuestas desde el exterior dan un rasgo dominante peculiar a estos grupos.

Otros rasgos otorgan uniformidad y dan unificación externa al grupo clase: la edad, el grado de escolaridad alcanzado, el docente común a todos, el contenido a enseñar, las metodologías utilizadas, las formas de evaluación –que en tanto propuesta única, actividad común dirigida a todos que orienta hacia los mismos logros, las mismas etapas, en tiempos también comunes–, tienden a acentuar los rasgos de homogeneidad y uniformidad de estos grupos.

Frente a estos caracteres extero-determinantes (en lenguaje sartreano) surgen otros elementos y tendencias que tienden a la formación de un grupo informal y de elementos y relaciones diferenciales, singulares en el seno del grupo artificial, antes descripto.

Así, el grupo clase llega a ser formal a la vez que espontáneo, homogéneo, a la vez que heterogéneo. A pesar de las fuerzas instituidas desde el conjunto de exterioridades enunciadas que fuerzan la constitución de un grupo tipo, obligado, determinado desde afuera, como grupo institucionalizado, en su interior, la dinámica surge muchas veces a pesar de o ejerciendo fuerzas contrarias a las instituidas. Se gesta así un grupo informal en el seno del grupo formal.

Algunos rasgos de singularidad provienen de los sujetos particulares que conforman el grupo y sus características, de sus disposiciones a aprender, logros, intereses, etc., de las relaciones interpersonales que surjan, de las configuraciones grupales específicas que en la vida de la clase van tomando forma a partir de las interacciones cotidianas, de los subgrupos, de las propuestas pedagógicas del docente y su flexibilidad para la diversificación, etc.

El movimiento dialéctico grupal se abre camino aun dentro de las condiciones adversas que los grupos de aprendizaje escolares presentan desde su dominante característica de grupos institucionalizados.

Esta dominancia consideramos que es causante del estado de agrupamiento en que muchos grupos clase quedan, sin poder llegar a desarrollar su grupalidad en otro nivel o grado. Quedan por ello con un grado bajo en la cualidad de grupalidad.

Más aún, en muchos casos las posibilidades de constituirse en tipos de agrupaciones más trabajadas se ven no sólo coartadas y obstruidas sino que llevan a conformar fenómenos grupales con efectos no deseados (desde el punto de vista del encuadre pedagógico utilizado) en tanto aparecen como configuraciones opuestas al orden instituido, a la autoridad imperante.

Es, desde nuestra interpretación, que las fuerzas de grupalidad subsisten a pesar de no ser ayudadas y aún a veces obstruidas por ciertos encuadres pedagógicos que no valoran al grupo como ámbito de comunicación, de con-

frontación, de logro de aprendizajes cognitivos, sociales y afectivos. Esto suele ocurrir en propuestas ubicadas dentro de las antes llamadas didácticas no grupales generando configuraciones que promueven estructuras fuertemente competitivas, individualistas, opuestas al trabajo cooperativo propio de lo grupal y que provocan efectos no deseados.

Utilizaremos el concepto de *antigrupo* para hacer referencia a configuraciones específicas de carácter aberrante, perturbaciones en la dinámica del grupo, conflictos no resueltos, enquistamientos estereotipados que provocan el estancamiento del grupo, la cristalización en un estado inmodificable dificultando el logro de las metas y aun la sustitución de los objetivos explícitos por otros. Se producen estados de paralización en la dinámica que obstruyen la construcción del grupo transformándolo en objeto totalizado, acabado, cosificado en lugar de permitir los procesos de "totalización en curso" (Sartre). La burocratización del grupo se manifiesta por una estereotipia en la interacción que se fija de manera estable provocando una inmovilización, un bloqueo, un clivaje que impide el interjuego dialéctico.

Los estados de agrupamiento-serialidad propios de los grupos clase pueden ser interpretados muchas veces desde el concepto de antigrupo aquí enunciado.

A modo de cierre cabe plantearnos: ¿Los grupos clase "son" así? ¿Se trata de caracteres "esenciales" de los mismos? o tal vez ¿será el dispositivo técnico que en la clase escolar en general se utiliza el que lleva a conformaciones de lo grupal con estas características, ¿será sólo desde el polo de lo técnico que se puede explicar esto? o ¿habrá que plantear cómo se intersectan lo social y lo psíquico también? ¿cuál es la fuerza de lo institucional, del sistema educativo? ¿cuál es el papel de la escuela? Por último ¿qué pasaría si la clase escolar se construyera sobre otras bases?

BIBLIOGRAFIA

Ardoíno J., "Prefacio", en Lobrot Michel, *Pedagogía Institucional.* Humanitas, Buenos Aires,1974.

Bleger, José, *Psicología de la conducta,* Centro editor de América Latina, Buenos Aires, 3ra. ed. , 1969

De Brassi, Juan Carlos, *Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales,* Búsqueda. Grupo cero, Buenos Aires, 1990.

Del Cueto, Ana María y Fernández, Ana María, "El dispositivo grupal", en *Lo Grupal 2*, Del Cueto, et al., Búsqueda, Buenos Aires, 1985.

Fernández, Ana María. *El campo grupal, notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.

Filloux, Jean Claude, "Pedagogie et groupe. Texte de Travail pour un Seminaire de Sciences de l'Education", *Bulletin de Psychologie,* Université de Nanterre, 1969-1970.

Morin, Edgar, *Ciencia con consciencia.* Anthropos, Barcelona, 1984

Schmuk R.A. y Schmuk P., *Group processes in the classsroom,* 2da. ed.Iowa, M.C. Brow Company Publishers, 1975.

Souto de Asch, Marta, *La observación de los grupos de aprendizaje,* Cuadernos de ciencias de la educación 5/22, Universidad de Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, 1986

Souto de Asch, Marta, *La clase escolar en la enseñanza media,* Informe final a CONICET, mayo 1990.

Souto de Asch, Marta. "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", en *Revista Argentina de Educación,* año V, N° 8, 1987.

SEGUNDA PARTE
ESTUDIO DE LO GRUPAL Y DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

IV. EL ENFOQUE DIALECTICO DE LOS GRUPOS

Para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia.

Octavio Paz

4.1. La teoría de Jean Paul Sartre

Nos interesa dedicar unas páginas a la dialéctica de los grupos tal como fue desarrollada por Jean Paul Sartre (1979) en la *Crítica de la razón dialéctica.*

Sartre realiza una reflexión profunda acerca del hombre frente al grupo y a la historia colectiva, en dicha obra.

La dialéctica procede mediante contradicciones, negaciones constructivas, síntesis parciales. Es para Sartre un camino, una vía de conocimiento nunca acabada, opuesta al pensamiento científico determinista. Su pensamiento es dialéctico en tanto supone el movimiento, la oposición, la lucha en el grupo, en la historia y en tanto intenta hacerlo inteligible desde un conocimiento dialéctico.

Su concepción del grupo se opone a la concepción dinámica que lo ve como equilibrio de fuerzas, a la organicista que lo asimila a un organismo vivo, a la cibernética que lo transforma en máquina. Para él el grupo es movimiento, lucha contra lo inerte, totalización siempre en curso, nunca acabada. El grupo en este sentido "no es". No es estructura terminada, cosificada, es siempre "acto", es devenir.

Diferencia dos órdenes o campos: el práctico inerte y el práctico común.

En el primero las relaciones humanas se caracterizan por la alteridad, la exterioridad, la pasividad, la soledad. Se trata de relaciones propias de un estado de alienación, donde no existe el espacio en común interiorizado.

La serialidad es un tipo de relación caracterizada por la indiferenciación de unos miembros respecto de otros, por la identidad entre ellos en tanto parte de una serie, por la equivalencia. El sujeto es una cosa, un número. Vive su soledad al no tener nada en común con otros, está aislado. No hay reciprocidad o, en tal caso, hay reciprocidad negativa como negación exteriorizada de la interioridad. La alienación caracteriza estas relaciones, el hombre está en situación de alienado, participa de ese orden práctico-inerte desde que nace y su existencia es una lucha contra la alienación.

La serialidad es la primera forma de socialidad que Sartre analiza.

Ella se manifiesta en lo colectivo.

El campo práctico común surge a partir de la lucha que se da en el individuo y en el grupo. Surge la relación de reciprocidad, el otro deja de ser un otro extraño, ajeno, en tanto es interiorizado como otro sí-mismo, como otro lo mismo que uno, con sentido humano. Surge la reciprocidad y la mediación. Cada uno es medio para el otro en tanto hay un proyecto en común, hay fines comunes que trascienden a uno y a otro, hay movimientos en los que cada uno es medio para el otro, en tanto hay fines comunes.

Aparece en este campo práctico común la praxis como lucha contra la alienación, como transformación activa, modificando al medio y modificándose en esa praxis. El campo práctico es un conjunto de recursos y medios para satisfacer necesidades. Hay una organización material, hay un trabajo sobre la materia y el medio. Los hombres son mediados por lo material y ellos median también lo material. Lo material adquiere sentido humano en la praxis.

La reciprocidad mediada, el grupo y las relaciones en él caracterizan el segundo tipo de socialidad.

Creemos que las conceptualizaciones de Sartre son imprescindibles para comprender la dialéctica de los grupos y la socialidad. Sintetizaremos algunos aspectos de su pensa-

miento siguiéndolo a través de citas textuales que nos permitirán conocer en forma directa el abordaje por él realizado. A pesar de que esta lectura puede resultar más difícil que el resto, consideramos importante respetar sus ideas y su estilo.

¿Qué es el grupo? El grupo es "una totalización en curso", es movimiento constante, es inacabamiento. Surge de la lucha de la praxis contra un orden "práctico-inerte" que a su vez persiste y se constituye en "una resistencia material", en un negativo a la acción de los grupos.

"(...) el grupo se define por su empresa y por ese movimiento constante de integración que trata de hacer de él una praxis pura y trata de suprimir en él todas las formas de la inercia (...) "(Sartre, J.P. 1979, Libro I, pág. 395).

¿Cuáles son las formas o tipos de socialidad? Sartre señala dos tipos : la serie y el grupo.

La *serie* es la forma primera, es el fundamento de toda socialidad. En la serialidad hay "una pluralidad de soledades (...) soledad como imposibilidad, de unirse con los otros en una totalidad orgánica (...) como relación de exterioridad" (op. cit, pág. 396), como negación provisoria de las relaciones recíprocas con los otros, como reciprocidad negativa dada por la relación de alteración, (con el otro) externalizada, no internalizada.

Hay intercambiabilidad entre los miembros de la serie, cada uno es sustituible por otro, equivalente.

Se pertenece a ella por el lugar en el orden serial sobre la base de ser idénticos para el conjunto social, para el colectivo.

La serie se produce por el "objeto común" como unidad fuera de sí, externa, dentro del campo práctico-inerte.

Pero también la serie es para Sartre "un modo de ser de los individuos los unos en relación con los otros y en relación al ser común" (op. cit. pág. 406).

La praxis serial es entendida como aquella en la que el individuo es un miembro de la serie y como la de la serie total o totalizada por los individuos (colectivo). En toda praxis no serial, tanto en la común o de acción de un grupo como en la individual, se descubre una praxis serial como estructura práctico-inerte de esa praxis social.

Así, el primer tipo de socialidad es la reunión inerte en un colectivo, con estructura de serialidad.

Es el primer grado, fundamental, contra el cual el grupo social debe luchar y oponerse en su movimiento dialéctico de totalización, en su praxis.

El segundo está en las relaciones humanas en un grupo, en la socialidad práctica, por detrás de la cual queda la serialidad "como ligazón de impotencia" y la alteridad como estructura antidialéctica.

Lo que caracteriza al grupo es que la praxis de los otros se constituye en medio para cada uno, mediación en tanto praxis, actividad que organiza un campo en función de determinados objetivos.

"(...)el grupo se constituye a partir de una necesidad o de un peligro común y se define por el objetivo común que determina a su praxis común, pero ni la necesidad común ni la praxis común, ni el objetivo común pueden definir a una comunidad si ésta no se vuelve comunidad al sentir como común la necesidad individual y al proyectarse en la unificación interna de una integración común hacia objetivos que produce como comunes" (Sartre, J.P., 1979 Libro II, pág. 15).

Objeto común no como unidad ajena, fuera de sí que caracteriza a la serie y determina sus relaciones de alteridad sino como "libre unificación trascendente de la pluralidad de las unificaciones individuales" (op. cit. pág. 15).

El pasaje de la serialidad al grupo se produce al surgir la reciprocidad frente al sentir la unidad de la estructura serial y la alteridad como impotencia fundamental, esta contradicción en la experiencia dialéctica lleva al "momento de constitución de los grupos, a las relaciones ternarias de la libre acción individual, de la libre reciprocidad y del tercero mediador" (op. cit. pág. 31).

La unidad afecta a cada uno en las relaciones de tercero que mantiene con los otros y que constituyen una de las estructuras de su existencia en libertad.

"Cada uno es también un tercero en relación con la relación recíproca de otros individuos y esto significa que la totaliza en su *praxis* a partir de las significaciones y de las indicaciones materiales, uniendo los términos individuales de la relación como *instrumento* de un fin parcial que se tiene que alcanzar" (op. cit. pág. 31).

El tercero en la serialidad queda absorbido en la alteridad en tanto está estructurado como el otro ajeno, distinto.

Las formas de relación mediadas se constituyen sobre la base de circunstancias dadas y conservan en ellas, superándolas, relaciones humanas que están grabadas en el campo práctico-inerte, en la serialidad.

Las reuniones se transforman en grupo por su tensión interna en la que una actividad pasiva se transforma en acción común. Aparece un malestar y frente a él la reunión tiene por objeto superar ese malestar realizando *prácticamente* una integración de cada uno por la *praxis*. Hay un acto común, organizado, con un objetivo común.

Cada uno es otro y es tercero, organiza como tercero lo que lo rodea, le asigna un "libre sentido totalizador". Cada uno disuelve su ser serial en "libre actividad común".

Hay una praxis totalizadora que no llega nunca a elemento totalizado, cada uno se integra como parte en una síntesis propia que surge de esa totalización.

En realidad el grupo "es la estructura comunitaria de mi acto (...)

Lo que caracteriza a la tensión de interioridad entre el grupo (salvo yo) y yo que estoy dentro, es que (...) en la reciprocidad somos casi-objeto y casi-sujeto el uno para el otro, y el uno por el otro simultáneamente" (op. cit. pág. 38).

"El individuo como tercero está unido en la unidad de una misma praxis (...) a la unidad de los individuos como momentos inseparables de la totalización no totalizada y a cada uno de ellos como *terceros,* es decir por la mediación del grupo".

"(...) los miembros del grupo son los *terceros,* es decir, cada uno como totalizando a las reciprocidades de otro. Y la relación de tercero a tercero no tiene ya nada que ver con la alteridad: desde el momento en que el grupo se hace medio práctico de esta relación, se trata de una relación humana (...) que llamaremos la reciprocidad mediada"(op. cit. pág. 39). Esta mediación es doble, del grupo entre los terceros y de cada tercero entre el grupo y los otros terceros. El mediador es una praxis no un objeto.

Hemos transcripto la noción de grupo, los tipos o grados de socialidad y caracterizado cada uno de ellos.

¿Cómo ocurre el devenir del grupo?

En su accionar dialéctico se suceden distintas formas de mediación que dan lugar a diversos momentos del devenir grupal. En ellos hay mediaciones que surgen de la tensión continua entre la serialización y la totalización.

La serialidad amenaza al grupo durante toda su praxis.

El primer momento de la mediación es el del *grupo en fusión* que se forma desde y contra la serialidad. Para que surja la fusión es necesaria la presencia de una tensión de necesidad, (ejemplo: hambre) y un deseo de rechazar esta situación.

Cada individuo actúa desde la reciprocidad mediada no como aislado sino como persona común o grupo, como tercero.

El grupo en conjunto se constituye como un tercero y cada uno de los miembros también como tercero del grupo con respecto a otros miembros. El tercero es "mi objetividad mediada" (op. cit. pág. 42).

El grupo es la mediación de esas mediaciones ternarias que surgen, es una unidad en totalización, es praxis, con muchos terceros (centros), es acción dialéctica e individual.

En un *grupo en fusión* la unidad aparece como "unificación sintética de lo diverso" (expresiones como "el grupo hace" el "nosotros", muestran esta unidad), como reagrupación donde cada uno constituye el todo, como praxis común y para sí mismo desde una libre determinación dialéctica.

El segundo momento de la mediación es el del *juramento* que puede adoptar formas diversas. "Cuando la libertad se vuelve praxis común para fundamentar la permanencia del grupo produciendo por sí misma y en la reciprocidad mediada su propia inercia, este nuevo estatuto se llama el juramento" (op. cit. pág. 84) Se da un paso a una forma más permanente y reflexiva. Es un compromiso de cada uno con el grupo y con los otros que se origina en el temor a la disolución y a la vuelta a la serialidad. Es jurar para hacer jurar a los otros, para garantizar que no se dispersen.

El juramento significa que la dispersión del grupo es una imposibilidad inerte, el grupo "crea una inercia ficticia que lo protege contra las amenazas de lo práctico-inerte" (op. cit. pág. 86) No se trata de un contrato social que dé funda-

mento a una sociedad sino de un modo de mediación más permanente y reflexivo, que supere las amenazas del anterior. El juramento surge desde la propia libertad. La pertenencia al grupo pasa a ser libre proyecto situado en el futuro. Cada acción de un tercero tiene a cada otro tercero como objetivo, como medio y agente. Cada uno tiene un objeto común en tanto "el grupo se ha tomado como propio objetivo" (op. cit. pág. 90).

Los rituales de iniciación, por ejemplo, son un juramento, un comienzo de individuo común conocedor de reglas propias del grupo.

Se crea una exigencia desde la libertad propia. Se trata de un poder compartido de cada uno sobre los otros y de éstos sobre cada uno. El juramento es una invención común, acción reguladora del tercero en el grupo. Como reverso de él hay temor a la disolución y a la dispersión.

Hay un redescubrimiento de la violencia como estructura difusa del grupo. "El juramento es un libre intento de sustituir con el miedo de todos al miedo de sí y del Otro en cada uno y por cada uno, en tanto que reactualiza bruscamente la violencia como superación inteligible de la alienación individual por la libertad común"(op. cit. pág. 98).

El juramento, como nueva forma de mediación, plantea el proyecto como superación dialéctica de condiciones materiales. Aparecen los objetivos homogéneos, comunes, de exigencia desde cada uno y desde los otros.

A través de la mediación del juramento se logra más estabilidad y permanencia y el grupo se preocupa entonces por su *organización.*

Este es un tercer momento en el cual el grupo trabaja, se trabaja para fines comunes. Es el momento en que se constituye en grupo con una tarea, una organización para ella, una distribución y diferenciación de funciones. El grupo se hace grupo organizándose y nunca llega a una organización fin. Se trabaja, se hace a sí mismo efectuando cierta tarea.

El lugar de cada uno está en relación con la organización de todos, con el reparto de tareas originado en el objetivo común.

El grupo actúa, define, dirige, controla a la praxis común, esto supone la diferenciación de tareas y la creación de "aparatos especializados" dentro del grupo (para la di-

rección, distribución, administración, etc.). Aparece la tarea como el objetivo de un proceso de organización. Surge una interdependencia de poderes en relación con un objetivo común. Es en función de una praxis común que el grupo se organiza, haciendo sobre sí mismo una distribución de tareas.

La función es a la vez tarea a cumplir y relación entre cada uno y todos los otros. Hay en esta relación "una tensión derecho-deber".

El otro es otro, dado que es necesario en la organización. Se da una circularidad de reciprocidades mediadas, directas e indirectas que son construcción del grupo mismo a partir de la reciprocidad fundamental (fusión). Es una reciprocidad distinta, trabajada. La función diferenciada de cada uno permite cumplir la función de cada otro, surgiendo así una fraternidad hacia los otros que trabajan en la praxis común. Las tareas y las funciones van cambiando en la praxis produciéndose reorganizaciones posibles. Los poderes y las tareas se organizan creando un medio interno y concreto con sus estructuras, tensiones, relaciones inmanentes.

Este medio, definido según un objetivo trascendente, constituye la realidad práctica del grupo y su fisonomía. Al transformarse la situación en la que se inscribe la praxis, y las funciones (por atrofia, desaparición, etc.) el grupo se recompone y modifica las relaciones entre sus miembros y por lo tanto su estructura. El grupo, por ello, no es organización acabada sino que *se* organiza, se trabaja. La organización plantea el problema de las estructuras del grupo y su inteligibilidad.

La organización implica tareas, poderes (no mando), plan práctico como esquema director de la acción, técnicas e instrumentos que definen un tipo de acción. Se trata de un grupo organizado condicionado por la mediación de la praxis común en curso. El grupo actúa sobre el objeto actuando sobre sí mismo.

La estructura es "relación específica de los términos de una relación recíproca con el todo y entre ellos por la mediación del todo. Y el todo, como totalización en curso, está en cada uno con la forma de unidad de la multiplicidad interiorizada y en ninguna otra parte" (op. cit. pág. 166). Es

realidad interna organizada y organizadora, necesidad, poder y producto sintético, relación inmediata con la totalización, forma de reciprocidad mediada. En una estructura cada elemento es expresión de la totalidad en curso, de la totalización. La estructura, vista exteriormente, es un conjunto de relaciones, un esqueleto inorgánico es "función objetivada pero también reciprocidad mediada por el grupo totalizador".

No se trata de una hiperindividualidad, ni de una máquina, ni de un organismo, ni de un grupo-objeto totalizado. Se trata de una reorganización continua captable desde una comprensión dialéctica. La estructura es también conocimiento, es la idea que el grupo produce sobre sí mismo, pero no es unidad ontológica, como no lo es el grupo. La existencia y no la esencia es fundamental en el grupo.

Durante el momento de organización se va gestando una nueva forma de mediación: *la fraternidad-terror*. El terror ya aparece en el juramento como reverso de éste. El grupo lucha desde la fusión por conservar su unidad, su totalización frente a las posibilidades de dispersión, fuga y vuelta a la serialidad. El terror se hace más fuerte que el juramento y la organización y aparece la fraternidad-terror como control de las desviaciones posibles. El terror no aparece por una minoría sino por la reaparición de un tipo de relación en el grupo, después de lo cual puede formarse un "órgano especializado" para controlar o gobernar según el terror. El lazo con el otro es terror. Es una relación de interioridad con los otros que se refiere al temor fundamental de disolución de la unidad. Se propone la fraternidad-terror como forma de seguridad y como justificación de toda violencia represiva. Aparece la figura del traidor contra quien el grupo se une por considerarlo provocador de la pérdida de unidad previa. Se da una nueva transformación en el grupo que expresa las contradicciones "la organización se transforma en jerarquía, los juramentos dan nacimiento a la institución" (op. cit. pág. 252).

El terror, el elemento coercitivo, se funda en que el grupo no puede lograr "el estatuto ontológico" que reclama en su praxis, es decir se funda en la "totalidad inexistente".

La urgencia del peligro de disolución se refleja en la "fraternidad-terror" como "relación de indisolubilidad y de

violencia y en estructuras más complejas que necesariamente tienen como efecto amortiguar el terror y disimular la fraternidad" (op. cit. pág. 246).

Se da al mismo tiempo la práctica del terror y la defensa contra él en una doble relación de reciprocidad donde cada cual se convierte en una "herramienta del grupo". En este nivel se define la institución, que es otra forma de mediación.

Frente a la amenaza de disolución surgen nuevas prácticas y aparecen las formas de grupo institucionalizado, "donde los órganos, funciones y poder se transforman en instituciones, la comunidad tratará de darse un nuevo tipo de unidad institucionalizando la soberanía, y el individuo común se transforma a su vez en individuo institucional" (op. cit. pág. 260). El grupo reproduce en su lucha contra la serialidad formas de alteridad y produce formas degradadas. La experiencia dialéctica inicia una vuelta a lo práctico-inerte, aparece el grupo con estatuto de colectivo.

Del grupo en fusión se pasa por mediación del juramento a la organización y por mediación de la fraternidad-terror a la institución. Es el paso dialéctico.

La institución posee una considerable fuerza de inercia, en ella comienza la masificación y la cosificación. "Es una relación práctica (con el objeto común) que se funda en la impotencia y la separación como relaciones reificadas de los miembros del grupo entre sí" (op. cit. pág. 287).

El problema de la soberanía adquiere características especiales. Aparece la autoridad como poder sintético ejercido por uno solo. En el grupo en fusión está en cada tercero, el jefe es cualquiera de los terceros, cada cual. En el juramento y la organización surgen los poderes pero no el mando, en la fraternidad-terror hay compulsión coercitiva. En la institución se da el poder constituido, la autoridad basada en la inercia y la serialidad. Cada tercero, no puede ser regulador soberano, en esta imposibilidad se funda la aparición de *un* soberano, titular juramentado de la regulación que dispone de los medios de comunicación para constituirse en "mediación de las mediaciones" y que concentra la violencia como poder de imponer. Aparece la autoridad con las estructuras de mando,"individualización en Otro soberano del imperativo común" y de obediencia. La

forma tipo de la institución es el estado que se instituye como órgano de la clase de explotación y se estratifica en clase dominante y clase dominada.

Reaparecen la alteridad y el peligro de alienación.

Si la institución es inamovible se llega a la burocracia, la rigidificación triunfa cosificando a la institución, burocratizándola y transformándola en entelequia.

La institución se define por las mismas características que la organización: poderes, tareas, sistema derecho-deber, instrumentos pero en tanto institución "su ser real y su fuerza le llegan del vacío, de la separación, de la inercia y de la alteridad serial, es, pues, la praxis en tanto que otro" (op. cit. pág. 272).

La unidad de la institución es la de la alteridad en tanto se ha introducido en el grupo y el grupo reemplaza con ella su unidad ausente.

La *burocracia* se define por una triple relación: "extero-condicionamiento de la multiplicidad inferior, desconfianza y terror serializante (y serializado) en el nivel de los iguales, y aniquilación de los organismos en la obediencia al organismo" (op. cit. pág. 328).

Nace de la soberanía misma. Reclama del soberano una integración perpetua al volver cada uno hacia el superior.

La impotencia de las masas es el sostén de la soberanía, ésta las manipula por extero-condicionamiento, pero, la impotencia de las masas se transforma en impotencia del soberano ya que se vuelve imposible mantener la pirámide de mecanismos conectados (cada uno hace que funcione el otro)

Es en el proceso histórico donde se definen las condiciones de la burocratización.

Hemos sintetizado y transcripto las ideas de J.P. Sartre acerca de los grupos por considerar que en él se expresa una clara concepción dialéctica de los grupos.

El juego y movimiento permanente entre interioridad-exterioridad, totalización-destotalización, integración-violencia, campo común-campo práctico-inerte, lo grupal-lo colectivo, inmanencia-trascendencia, inerte-activo, acabamiento-inacabamiento y las resoluciones sintéticas que dentro de la totalización en curso se van dando y adoptando estructuras diversas permiten captar el movimiento de los

grupos en su lucha continua contra la serialidad y la alienación. Dicha comprensión se hace en Sartre desde una racionalidad dialéctica. La praxis común es dialéctica desde el primer nivel del grupo en fusión. Intenta totalizar, unificar el campo práctico-inerte y lo disuelve una y otra vez en síntesis del campo práctico común. El grupo se constituye como medio de la praxis común, nunca unificada.

"La experiencia dialéctica nos muestra la acción del individuo como unificándose en la síntesis unificadora y la superación del campo práctico, pero en ningún caso nos la descubre como unificada" (op. cit. pág. 74).

Experiencia dialéctica, praxis común sólo cognoscible desde una racionalidad dialéctica.

A partir de la primera forma de reciprocidad mediada, la fusión,van surgiendo otras: juramento, organización, fraternidad terror, institución. No son etapas en la evolución del grupo. No es un camino hacia la madurez o el acabamiento. Son sucesivas relaciones, reciprocidades mediadas en las cuales siempre se presenta el juego de opuestos, la síntesis, la resolución garantizando que el devenir continúe. Aún en el concepto de institución que evoca la alteridad, la estabilidad, el dominio de un soberano y la cosificación está presente el movimiento. La institución surge frente a la fraternidad-terror para sobrevivir de la amenaza, del riesgo continuo de disolución y, a su vez, su propio peligro es la burocracia.

Sartre señala dos tipos de circularidad, la estática y la dinámica. Según la primera las estructuras y líneas de acción del grupo están definidas por las características del colectivo del que se ha separado. La segunda es el movimiento perpetuo. Es esta circularidad la que sólo está condicionada por el movimiento de la historia. Un grupo en fusión puede disolverse como tal en la serie o puede comenzar un camino hacia la institución pero también un grupo soberano (institucionalizado) puede surgir directamente del colectivo mismo como grupo "petrificado".

Las distintas estructuras surgen en el orden de la complejidad creciente. Hay circularidad, el grupo nace de la serie y vuelve a ella. De la inercia se genera energía y ésta puede volver a la inercia. "Recuerdo aquí que esta circularidad (dinámica) no está condicionada más que por el mo-

vimiento de la Historia y que los grupos pueden surgir del campo práctico-inerte o reabsorberse en él, cualquiera que sea su estatuto y sin que una ley cualquiera y formal les obligue a pasar sucesivamente por los diferentes estatutos que hemos descrito" (op. cit. pág. 347).

Son momentos de la mediación en los cuales no se definen lapsos ni un orden temporal. "En la realidad concreta, es decir, en cada momento de una temporalización, *todos los estatutos de todos los grupos,* vivos y muertos, *y todos los tipos de serialidad,* (...) están dados conjuntamente, como entretejidos de relaciones rigurosas y como material disperso de la totalización en curso" (op. cit. pág. 348). Los tiempos se deciden en los procesos históricos y en la singularidad.

La serialidad podría ser un estatuto anterior al grupo o estar constituida por grupos antiguos serializados.

El grupo está señalado ya por la serie y la serie está determinada por la autoproducción soberana del grupo.

La circularidad dialéctica se opone a una sucesión histórica "(...) toda forma puede nacer siempre antes o después de cualquier otra esto sólo lo decide 'la materialidad del proceso histórico'" (op. cit. pág. 252).

Se dan en Sartre tambien perspectivas transversales y longitudinales. Con esto queremos decir que los momentos de la mediación o estatutos del grupo pueden ser vistos longitudinalmente como órdenes de complejidad creciente aunque no necesariamente sucesivos en el tiempo. Al mismo tiempo, desde una lectura transversal esos momentos implican unidades, de las más restringidas a las más amplias. Así, la fusión surge por la relación de terceros; la organización es el grupo mismo, el pequeño grupo con tareas, plan, poderes; el momento de la institución, es el de la sociedad global y el Estado. Se da un entrecruzamiento entre formas más complejas de mediación y unidades más amplias. Pero, al mismo tiempo, en los grupos restringidos se dan las formas de mediación analizadas en las unidades más amplias. Explica unidades distintas: relaciones ternarias, grupo restringido, institución, sociedad a propósito de momentos diversos de la totalización en curso: fusión, organización, institucionalización, burocratización.

Por último cabe señalar el valor para una explicación

dialéctica de términos como conflicto, síntesis, oposición, circularidad, singularidad, complejidad creciente, utilizados en la teoría de los grupos de Sartre y que podrán ser aplicados a la realidad de los grupos de aprendizaje.

4. 2. La dialéctica en los grupos de aprendizaje

El caso del grupo escolar

En este capítulo hacemos una aplicación de la teoría de Sartre a los grupos de aprendizaje. Para ello tomaremos datos de dos grupos distintos.

Veamos un grupo de formación de coordinadores en el que se fueron dando rasgos que pueden ser interpretados desde la teoría sartreana. Tomaremos algunos de ellos descriptos sintéticamente.

Se trata de un grupo de formación a propósito de un Seminario de posgrado en una facultad de la UBA, realizado en 1987.

En la primera reunión del grupo se pusieron en evidencia características propias de la seriación.

Se hace una presentación personal de cada miembro y de sus expectativas.

Se interesan por el programa del seminario, lo leen. Es un encuentro formal en el que la tarea no se inicia. Cada uno participa desde sí mismo tratando de encontrar elementos y relaciones para empezar pero con un fuerte acento en lo individual.

En la segunda reunión, el grupo se enfrenta a una elección, si comenzar con una experiencia de grupo T (con una coordinación específica para ello) o si iniciar directamente el trabajo como grupo de formación. El grupo se pone de acuerdo en la primera opción.

Este hecho constituye el momento de fusión. Todos pasan a compartir algo en común. Cada uno se constituye en tercero para cada otro y para el conjunto. Se enunciaron situaciones de conflicto personales y externas con el posgrado que crearon una trama común. Diálogos como el siguiente muestran esto:

Ba- "Hice cursos de posgrado hasta el '82. Yo venía

como 'enyesada', no sabía qué hacer. Ahora quiero ir despacio, tomar mi tiempo."

Da- "Este seminario me agarra en un momento especial. Un momento conflictivo. Me doy cuenta de que lo que pensaba hacer no lo voy a hacer. Haré otra especialización. Entiendo lo que vos, Ba, decís, me alegra. El tiempo no es algo tan esencial".

Ca- "Me pareció lindo lo que dijiste Ba. El año pasado yo quería estar en todos los lugares a la vez y no podía. Quiero darme y dar la posibilidad de cambiar aunque implique dejar cosas".

A partir de estos diálogos comienzan a intercambiar experiencias pasadas de cada uno, otras compartidas por algunos pero "creando" un espacio para construir este grupo nuevo a partir de este encuentro.

Esta segunda reunión en lugar de ser un "encuentro formal" como la primera, fue un "encuentro real" con compromiso e implicación y apertura hacia el futuro. Cuando cada uno habla de sí mismo habla también del otro. En el transcurso de la reunión surge una pregunta desde una participante "¿estoy hablando de mí?" Esta incertidumbre verbalizada muestra el pasaje de la serialidad a la fusión, de la alteridad a la reciprocidad mediada. Cada uno se constituye en tercero.

Aparece la preocupación por el "nosotros", el grupo.

A Ma- "Yo quiero decir algo. Hay personas que compartieron cosas conmigo antes. Tengo la sensación de que traigo cosas de otro grupo. Me preocupa la gente nueva, los que se sienten fuera del grupo. Yo me siento como miembro, por lo anterior, pero no sé si todos".

Se entrecruzan historias, sentimientos, experiencias. El interior de cada participante, su encuentro con otros, el afuera social, la Universidad, el posgrado. Cruces a partir de los cuales la grupalidad inicia un camino.

El grupo parece en esta reunión un espejo con múltiples facetas en las que se reflejan las caras de cada uno confundiéndose con las del otro, los otros; "¿Estoy hablando de mí?"

En la tercera reunión comienzan a surgir los poderes. Alguien dice que un miembro tomó la coordinación del grupo, que "quería ejercer la responsabilidad nuestra".

Frente a ello dicen "somos todos corresponsables". Hay poderes pero no mando. Aparecen lugares contrapuestos entre los miembros. La reunión termina con demandas de participación del coordinador formal del grupo quien decide sólo enunciar líneas posibles para seguir pensando: lo individual-lo grupal, la iniciación del grupo, el vínculo de conocimiento y la ignorancia. Surge también la incertidumbre por falta de estructura del grupo y frente a ella dos tendencias: los que quieren todo planificado, los que quieren todo libre. Hay necesidad de aferrarse a algo pero surge la duda ¿estructurarse es volver a lo formal? (al "Proceso", para este momento histórico).

En la cuarta reunión se hace necesario dar una Organización al grupo. Esta surge en parte para cubrir el miedo a desestructurarse o a tomar una estructura fija. Se fijan tareas, se acuerdan lecturas, se dividen el trabajo. La organización está en marcha. Para llevarla adelante es necesario un acuerdo explícito, allí surge el juramento para reforzar la organización y el proyecto del grupo.

El grupo tiene ya un proyecto propio pero, sin embargo, en reuniones siguientes van apareciendo problemas que amenazan la integración, invitando a una vuelta a la serialidad.

Surge un segundo momento de organización cuando en el grupo se piden acuerdos para fotocopiar libros y distribuirlos, traer libros y otros materiales, se reorganizan horarios, se plantea la necesidad de cumplimiento de todos. Se consolida así la organización. Organización de contenidos, del trabajo, deberes y derechos, acuerdos, plan común.

Simultáneamente surgen significados opuestos. Por ejemplo: "si yo quiero estudiar un enfoque y no quiero hacerlo con vos, choco con vos" muestra diferencias, desencuentros pero a continuación otro miembro agrega: "yo creo que lograr un clima grupal para trabajar es hacer esfuerzos desde cada uno hacia el grupo". Los unos y los otros, afirmación que anuncia una intención de unión. Así, los esfuerzos hacia la integración se cruzan con amenazas de dispersión en forma ininterrumpida.

Se sugiere dividirse en subgrupos para hacer un trabajo pero en conjunto lo rechazan "todavía no estamos consolidados como para dividirnos". "Mejor que lo que cada uno

hace sea para cooperar con los otros", dice otro miembro. Se trata de consolidar la organización antes de institucionalizarse.

La fraternidad-terror surge a partir del no cumplimiento de algunos. Las llegadas tarde, ausencias, incumplimiento en lecturas generan una unión para el control que instaura el miedo a ser segregado por parte de quienes transgreden las normas internas. A veces, también aparece expresado en cuestionamientos a otros grupos externos, que puedan cuestionar lo que el grupo realiza o frente a grupos anteriores vividos en el período del proceso militar en la Facultad.

Las formas del terror son leves en este grupo. Los ausentes son vividos como traidores potenciales que no permiten la continuidad del proceso grupal.

El grupo pasa la mayor parte en momentos de organización en el desarrollo del proyecto enunciado y sus modificaciones.

La institucionalización va apareciendo frente a la terminación del grupo. Volver a la serialidad o perpetuarse como grupo instituido aparecen como dos caminos posibles. El grupo logra, retomando los aprendizajes de la experiencia vivida una despedida y separación sin cosificación, ni burocratización. Cada miembro se lleva experiencias vividas y con ellas volverá a formar nuevos grupos. El grupo queda en cada uno, cada uno será portador de él en otras situaciones pero el grupo como tal muere en tanto dejan de reunirse. El grupo se separa con conciencia de las múltiples mediaciones vividas, gratificantes o no, y del enriquecimiento y aprendizaje que ellas han aportado a cada uno y a todos.

Tal como puede verse en este análisis la dialéctica se expresa en los grupos de aprendizaje. Estos se caracterizan por un acontecer dialéctico. El conocimiento acerca de ellos, de su complejidad y movimiento debe también ser dialéctico.

Pero veamos ahora qué ocurre en otros grupos de aprendizaje. Tomemos las clases en la enseñanza media.

Para ello haremos referencia a varias clases, de una misma asignatura, en sucesión temporal.

Se trata de clases de matemáticas observadas en un 3er. año en una escuela de la Capital.

La profesora (P) entra al curso, anuncia que no va a tomar prueba y que harán repaso.

Pide un ejercicio a los alumnos para hacer en conjunto. Una alumna le indica uno del libro que no entendió. Aclaran cuál es el ejercicio.

Pasa un alumno al frente para realizarlo. Luego pasa otro alumno para explicarlo. El resto copia en sus carpetas o se distraen conversando con sus compañeros más cercanos. Cuando el alumno se equivoca P. pregunta al resto, otras veces aclara ella misma o indica errores para continuar. Una vez terminado cada ejercicio esperan para que terminen de copiar y luego otro alumno hace otro ejercicio. P. pide un ejercicio de otro tipo. Los alumnos no quieren hacerlo porque no lo saben.

Pasa, entonces, frente a la insistencia de P. la alumna CY, la de mejor rendimiento del curso, y ella va resolviendo los ejercicios difíciles para el resto. Así se suceden tres o cuatro ejercicios en una clase hasta que toca el timbre y P. se retira.

La clase se lleva adelante en un clima tranquilo. A nivel de pequeños grupos o parejas hay chistes, comentarios, cargadas, etc.

Mientras un alumno está en el frente. P. va recorriendo los bancos y mirando carpetas y ejercicios y anotando en su cuaderno de control. Cerca de P. la clase se mantiene en mayor orden, lejos de ella el bullicio aumenta.

La clase siguiente está dedicada a dictar temas para los recuperatorios y dar fechas de examen. La profesora llega casi una hora tarde e indica que habrá prueba en la próxima; la clase siguiente, falta quedando los alumnos con dos horas libres. En la otra clase P. llega tarde, saca su cuaderno y comienza a escribir ejercicios en el pizarrón. Son los ejercicios de la prueba anunciada. P. amenaza a los alumnos que hablan. En el recreo los deja salir afuera y luego continúan. Afuera los alumnos intercambian formas de resolución de los ejercicios. Al volver algunos tienen machetes que utilizan para copiarse. La prueba termina, recogen las hojas y luego continúa la clase. Sacan fotocopias de funciones algebraicas y buscan ejercicios con dificultad. Algunos siguen las indicaciones de P. y otros no. Pasa un alumno y realiza un ejercicio. Frente a errores o titubeos P. pregunta

a otros hasta que aciertan la respuesta y el ejercicio se termina. P. se despide recordando los exámenes de recuperación.

La secuencia de estas clases parece repetirse: esperar a P. (que suele llegar tarde) elegir ejercicios, hacerlos en el frente, otros en las carpetas, atender o distraerse, armar charlas e intercambios paralelos, controlar P. la realización de tareas, organizar las evaluaciones, tomar prueba con ejercicios como los utilizados en clase, y volver a ejercitar en el frente como en la primera clase relatada.

En investigaciones realizadas hemos encontrado que esta secuencia no sólo se repite en una misma clase sino que, tomando otros cursos paralelos, las clases de matemática ofrecen pocas variaciones.

Cabe preguntarnos ¿hay un grupo en estas clases? ¿qué características tiene? ¿La dialéctica analizada anteriormente no existe en este grupo-clase? ¿En qué nivel podría encontrarse?¿en los subgrupos, en la clase total?

Mirando al grupo clase desde afuera se observa poco movimiento, una estructura estática, con funcionamiento repetitivo con reiteración de un ritmo.

El lugar del docente desde el poder instaura un cierto orden que en conjunto llevan adelante. No hay espacio visible para la participación de unos y de otros. Las acciones de un alumno pueden ser reemplazadas por las de otro compañero, como piezas sustituibles. Semejan más números dentro de un conjunto que singularidades con características propias.

Podría pensarse en un momento de organización pero, la falta de dinamismo, la reiteración, indicarían que se trata de un momento eterno, paralizado. En entrevistas realizadas a docentes y alumnos se comprobó que la estructura de las clases es repetitiva. Hay una variedad mínima: ejercicios solicitados por el profesor, por algún alumno, explicación del profesor o aclaraciones, realización del ejercicio por parte de un alumno, aclaraciones o correcciones de otros frente a errores, evaluaciones. Podría establecerse una cadena que como ciclo se reitera en cada clase y más de una vez dentro de ellas.

Hemos tomado esta clase de matemática pero es intere-

sante ver que en seis cursos observados se reiteran ciclos similares.

En otras asignaturas se pueden describir otros ciclos pero también se instaura desde el docente un mecanismo de dar clase que se reitera.

Observando a la clase desde una mirada más cercana a los propios actores se capta falta de interés de la mayor parte de los alumnos, inquietud por confirmar la ausencia o la llegada tarde de la docente, deseos de irse o de no dar clase, poco aprecio por la enseñanza escolar. Cuando P. no está presente hay conversaciones espontáneas entre los alumnos acerca de temas ajenos a las materias, interacciones verbales, corporales. El grupo amplio se divide en subgrupos y parejas que no tienen composición estable aunque sí ciertas regularidades. Los temas de salidas, sexo, ropa, aconteceres de la vida extraescolar ocupan la preocupación espontánea de los alumnos. El clima de bullicio aumenta frente a la ausencia de los profesores. En suma, la clase parece tomar otra vida. Estas preocupaciones espontáneas surgen también durante la clase de matemática pero a nivel de diálogos paralelos que son en general controlados por P. aunque muchas veces subsisten a pesar de sus esfuerzos de control.

En clases donde la docente ejerce menor control, las características de la hora de clase, y de la hora libre o recreo son menos notorias. Parecería que la enseñanza va asociada a un fuerte control de la espontaneidad. Para mantener el "orden" deseado por el docente se hace necesario instalar en las clases ciclos y ritmos repetitivos que caracterizan un "orden" interno dentro del cual los desórdenes son rechazados, sancionados, evaluados.

Cabe entonces plantearnos: en las clases ¿cuál es el lugar de la dinámica, del movimiento, de la dialéctica?

No cabe duda del lugar de poder del docente. El ciclo que se observa está impuesto desde una exterioridad para el grupo de alumnos. No se trata del momento de organización de la teoría de Sartre. No hay proyecto, plan, tarea en sentido específicamente grupal. No hay poderes sino mando. La clase tomada se acerca más a la institución que a la organización.

Las siguientes hipótesis intentan una posible explicación de lo que acontece en los grupos-clase.

1. Los grupos-clase surgen dentro de una unidad más amplia que es la escuela, la institución educativa.

2. La institución impone al grupo una realidad y una materialidad cercana al nivel de lo práctico-inerte: períodos lectivos, tiempos predeterminados, ciclos, niveles, planes de estudio, programas, materias, textos, horarios, módulos, horas, recreos, entrada y salida, espacios áulicos fijos están predeterminados dejando espacios mínimos para lo espontáneo, lo azaroso, lo imprevisto.

3. A nivel de la práctica pedagógica, de los actos pedagógicos concretizados, lo práctico-inerte se va interiorizando en las clases. Las clases son objeto del determinismo de lo escolar. Los sujetos (docentes y alumnos) se ajustan a esa realidad con poco margen de libertad, de cambio.

4. Los lugares asimétricos de docente y de alumno instauran un poder de mando, una autoridad respaldada institucionalmente, que no necesariamente es legitimada en el interior de las aulas. El juego de los poderes entre terceros queda tapado por la autoridad impuesta, la soberanía en manos de uno. En algunos casos, cuando hay ejercicio desde liderazgos democráticos, pueden surgir formas de poderes dentro de las clases, pero en la mayor parte quedan obturados por un doble juego externo de imposición de una autoridad e interno de desempeño de funciones instituídas con rasgos autocráticos, autoritarios.

5. La asimetría dada por el conocimiento (supuesto-saber del docente, supuesta-ignorancia del alumno) entra como componente central de esa relación de alteridad impidiendo formas más flexibles de intercambio, aumentando y avalando (simbólicamente) las diferencias.

6. La clase escolar queda instituida, las interacciones pierden dinamismo, espontaneidad y se transforman en prácticas rutinizadas que como algoritmos repiten un esquema básico.

7. El grupo, en general, no se construye como tal en sentido específico. El juego es que las fuerzas instituidas, lo ya determinado se impone a las clases escolares y éstas pierden posibilidades de oponerse, de gestarse como grupo.

La clase surge en un grupo institucionalizado, la escuela.

La escuela en muchos casos es objeto de una burocrati-

zación. Se trata de la burocracia pedagógica. En ella, tal como Sartre caracterizó, hay un "exterocondicionamiento" de lo superior a lo inferior: de la escuela, en relación al grupo; del sistema educativo en relación a la escuela. Hay "desconfianza y terror serializante" (y serializado) en el nivel de los iguales, (el grupo de pares), y por último, "obediencia al organismo superior" (alumno-docente, docente-dirección, dirección-inspección, inspección-Ministerio).

Lo que en la dialéctica sería un momento (institucional) del grupo se transforma en un estado permanente: "la descomposición del grupo ha cerrado por completo el campo infernal de lo práctico-inerte sobre los hombres" (citado textualmente de Sartre en pág. 278 de Lapassade, G. 1979). La escuela significa a los individuos como seres práctico-inertes, como individuo general y no singular, como individuo de clase (en sentido de colectivo social) quitando u obturando su posibilidad social más allá de la socialidad por seriación.

Por lo tanto, el grupo clase queda atrapado en una materialidad práctico-inerte, en una socialidad caracterizada por la seriación y no por el grupo, en una mediación impuesta como institución, más aún, como burocracia.

La praxis, la tarea escolar, no responden a una dialéctica en juego, en común. Su fuerza proviene de lo instituido y se transforma en elemento cuasi-inerte. No se trata de un momento de organización del grupo. Muchas veces ni siquiera hay fusión, ni mediación de juramento. Se trata de una tarea impuesta desde la burocracia donde no hay proyecto común, objetivos, fraternidad entre iguales, responsabilidad compartida, distribución del trabajo. Hay seriación en las formas de socialidad, alteridad, enajenación en la producción.

La praxis común es dialéctica desde el nivel más elemental, pero en el caso de los grupos escolares está obturada en tanto se dispone una estructura de institución ya cristalizada, cosificada, burocratizada. No se da lugar a que los individuos ejerzan una acción, una praxis común, un proceso de totalización en curso.

La escuela no se preocupa por el surgimiento del grupo.

Lo reemplaza por un funcionamiento serial, en el cual el individuo es una parte intercambiable y sustituible dentro

de la serie. En lugar de una totalización en curso hay una totalidad acabada, impuesta.

Las formas de inacabamiento, de destotalización aparecen para la escuela como amenazas de ruptura del orden instituido, y no como movimientos de progresión.

El poder en manos de lo superior, la autoridad instituida, el supuesto saber como basamento o fuente de ese poder, la ideología dominante presentada hegemónicamente, la uniformidad mal tomada como sinónimo de igualdad son sin duda causantes de esta situación observada aún en la mayor parte de las situaciones escolares.

Quisiéramos por último volver sobre los dos casos citados.

En el caso del grupo de formación se da una práctica pedagógica que aunque surge en una institución educativa, la Universidad, tiene características de praxis común, y da lugar a la dialéctica del grupo, al juego de oposiciones, a las mediaciones por fusión, juramento, organización, institución, etc. en una totalización en curso que nunca llegó a totalizarse.

Se trata de un grupo en sentido específico, construido, reflexionado, con conciencia de los procesos comunes desde quienes lo constituyen. Se trata de un grupo de aprendizaje.

En el caso de la clase escolar de matemática se trata de un agrupamiento, más cercano a una seriación que a un grupo. Hay totalidad, acabamiento, cosificación. Dentro de esta realidad hemos encontrado que la grupalidad como posibilidad no muere sino que queda expresada a nivel de los pequeños grupos, como ya se vio en el relato de la clase de matemática, o en configuraciones paralelas a la clase formal que adoptan formas diversas. En tanto no hay una construcción del grupo, ni un trabajo pedagógico que ayude a la misma, la grupalidad puede tomar formas aberrantes. Estas configuraciones se oponen a la clase instituida y adoptan formas muy variadas que hemos llamado anti-grupo. Sobre esto volveremos en otro momento.

El camino en los grupos clase no está totalmente cerrado. Algunas experiencias parecen mostrarlo.

Dada esta realidad hemos decidido hablar en estos grupos de la *Grupalidad* como una posibilidad de ser grupo, tendencia que todo conjunto humano tiene y que podrá asumir for-

mas diversas como grupo en común, como subgrupos al interior de una clase, como configuraciones de antigrupo.

Las prácticas impuestas tienden en general a paralizar dichas fuerzas, tendencias, movimientos hacia lo grupal sin que por ello triunfen siempre. Las formas de la Grupalidad son muchas y muy diversas.

Conceptos como conflicto, circularidad, singularidad, complejidad creciente, grupalidad, pueden ser herramientas teóricas que ayuden a dinamizar el campo de lo didáctico en la escuela.

4. 3. El papel del conflicto en lo grupal

Creemos que es necesario romper con un conocimiento didáctico basado en la linealidad, en las relaciones causa-efecto, en el determinismo, en la separación teoría-práctica. Enseñar no es administrar una reglas y procedimientos para provocar unos resultados. No es introducir la variable *x* para producir y. Se trata de fenómenos y procesos complejos, configurados por multiplicidad de variables, que surgen en momentos y situaciones histórico sociales específicos, con características peculiares en cada caso.

Los ambientes de clase han sido caracterizados desde estudios etnográficos por su impredictibilidad, inmediatez, complejidad, historicidad, carácter público. Los sucesos de clase tienen un devenir, una dinámica, un movimiento que se manifiesta más allá de los intentos de orden y control que se les quiera imponer. Son realidades cambiantes, son dialécticas.

Para dar cuenta de ese movimiento proponemos la utilización del concepto de conflicto, como eje organizador, como herramienta de análisis de la dialéctica.

Los miembros de un grupo se debaten, acuerdan, oponen en torno a temas y problemas que les preocupan.

Es difícil hacer comprensible, inteligible una realidad caracterizada por el cambio, las diferencias, los órdenes y desórdenes, las regularidades e irregularidades, lo azaroso, lo impredecible.

El concepto de conflicto hace alusión a encuentro de oposiciones, lucha de contrarios, combate, antagonismo, pugna, choque.

Es un nudo en el que se cruzan y atraviesan aspiraciones, ideologías, intereses sociales, de clase, contrapuestos (en sentido social); fuerzas opuestas, en combate (en sentido militar); motivaciones, sentimientos controvertidos hacia un mismo objeto (en sentido psicológico). El conflicto puede expresarse en muy distintos ámbitos. En el caso de los grupos anuda posturas opuestas que expresan formas de pensar y sentir de los miembros del grupo. Es el grupo un ámbito donde el conflicto se manifiesta y toma forma. En el proceso grupal en distintos momentos surgen preocupaciones que ocupan al grupo aunque con posturas encontradas. Se generan encuentros y desencuentros.

En el desarrollo se enfrentan conflictos. Conflicto implica, entonces, el enfrentamiento a formas, modalidades, aspectos opuestos de un problema, tema o situación. El conflicto es la coexistencia de conductas, significados, sentimientos e ideas contradictorios, antagónicos, opuestos. Este antagonismo se evidencia en las conductas de los miembros. Lo grupal es el ámbito donde la contradicción es asumida, creada, por los miembros pero esa perspectiva de oposición se da en el grupo y no en cada individuo aislado. Por eso hablamos de conflicto grupal y no individual o personal.

Cuando se está viviendo un conflicto grupal las modalidades antagónicas pueden ser asumidas por todos los miembros conjuntamente sucediéndose una y otra en el tiempo; pueden manifestarse en dos partes del grupo que se separan sosteniendo posturas opuestas cada uno respecto del otro; pueden aparecer como incertidumbres que sufren los miembros del grupo, indecisiones, preocupaciones que tienen facetas o caras encontradas; pueden coexistir en más de un conflicto.

Por último, el conflicto tiene aspectos y significados manifiestos, aquellos que se expresan, se verbalizan, se ponen en acción, son los elementos observables de la reunión de un grupo y otros no manifiestos que se refieren a emociones, motivaciones profundas, imágenes inconcientes, o ideologías y supuestos subyacentes no conocidos por los miembros del grupo y que se mantienen a nivel latente.

"Los conflictos (...) son las formas manifiestas de acciones con modos irracionales de encarar una situación, cuyos significados no son comprendidos por igual por las distin-

tas partes implicadas" (Butelman I, 1988). Se manifiestan de cierta manera pero por debajo de las manifestaciones visibles la pugna de intereses encontrados puede tener otros significados de los cuales lo manifiesto puede ser una desviación, distorsión, etc.

Un mismo conflicto puede ser significado de maneras diversas y opuestas por distintos miembros. Su descripción y análisis permite conocer los caminos diversos que en el proceso grupal se entrecruzan. Las raíces del conflicto pueden provenir del grupo mismo o de sus contextos y obedecer a orígenes diversos.

El trabajo sobre el conflicto permite mantener una perspectiva dialéctica, indagar, en nuestro caso, acerca de los movimientos que en las situaciones de enseñanza se producen.

En la vida del grupo se van entrecruzando significados. De ellos surgen en determinadas circunstancias conflictos. Siempre hay intereses comunes que subyacen y que dan lugar a cadenas asociativas que se construyen entre los miembros del grupo. Estos tratan de resolver el conflicto y bajar la situación de tensión que trae aparejada.

A nivel manifiesto pueden aparecer significados, verbalizaciones, ideas, sentimientos encontrados. A nivel latente el conflicto se vincula a deseos que aparecen como perturbadores y a temores asociados al deseo. Pueden ponerse en juego fantasías inconcientes compartidas, supuestos básicos, etc. Un mismo conflicto puede dar lugar a lecturas e interpretaciones diversas desde los distintos miembros, desde el coordinador, desde el observador.

El conflicto es, por otro lado, motor del grupo, en tanto pone en marcha energías diversas que tienden a su planteo, defensa, solución y esclarecimiento.

Whitman y Stock diferenciaron conflicto nuclear y focal. El primero se refiere a conflictos de carácter más general que ocupan largos períodos del grupo y los segundos más focalizados toman temáticas diversas pero son expresión del conflicto más central que ocupa al grupo.

Henry Ezriel habló de una "tensión común al grupo". Dice que "cualquiera sea el contenido manifiesto siempre se produce rápidamente un problema común subyacente, una tensión común de grupo de la que éste no se da cuenta,

pero que determina su comportamiento". (Ezriel, H. 1950 pág. 63).

A nivel latente hay deseos y temores encontrados. Son fuerzas opuestas.

Las segundas impiden la expresión de las primeras. Se genera un conflicto ya que las primeras pugnan por ser satisfechas. Se crea así tensión que lleva a buscar soluciones. Estas surgen de la presión de las fuerzas encontradas. Se trata de un conflicto común, por ello grupal aunque los distintos miembros se ubican y toman posiciones diversas respecto de él. Whitacker y Lieberman llaman conflicto focal de grupo a "una unidad de la vida del grupo que abarca el período durante el cual un solo motivo perturbador" (deseo) y "reactivo" (temor) "domina la situación del grupo. La unidad termina con una solución afortunada."(Whitacker, Lieberman, 1969).

El conflicto nuclear se refiere a una formulación más general subyacente de la cual se derivan conflictos focales.

Consideramos que estos conceptos son de relativa utilidad. Queremos cuestionar y relativizar el carácter de uniformidad, de unidad, que subyace a estas postulaciones que pertenecen a un momento de la producción teórica de los grupos. Cabe señalar que los conflictos varían en los grupos terapeúticos estudiados por estos autores y los grupos de aprendizaje. Estos estudios aportan a un nivel de análisis psicológico del conflicto en el cual deseo y temor se enfrentan creando tensión pero éste no es el único nivel en que nosotros analizamos el conflicto.

En la lectura del conflicto es imprescindible para dar cuenta de su complejidad, incluir distintos niveles de análisis.

Así, desde el nivel psicológico y desde un enfoque psicoanalítico detectar el deseo y el temor o el motivo perturbador y reactivo que se enfrentan es esclarecedor. Desde un enfoque psicogenético lo son el conflicto cognitivo y sociocognitivo.

Desde el nivel psicosociológico, lo son las oposiciones, los problemas en la comunicación, las luchas por el poder entre los miembros. Desde el nivel instrumental, las incoherencias medios-fines, los objetivos contradictorios, las dificultades y desencuentros en la tarea.

Incluir el conflicto como clave del análisis de la dialéctica de los grupos es dar cuenta de una situación compleja y en transformación que los mismos conflictos ayudan a develar. Por ello requiere una lectura multidimensional y no reductora.

La comprensión de la dialéctica a través del conflicto supone superar la idea cíclica del conflicto –solución o desequilibrio– equilibrio en el sentido de permitir pensarlo como anudamiento, entrecruzamiento al que llegan y del que salen líneas de movimientos, flujos diversos que pueden volver a cruzarse de modos variados en la historia del grupo.

En un capítulo posterior se describe el desarrollo de grupos de aprendizaje desde el concepto de conflicto.

BIBLIOGRAFIA

Anzieu D. y Martín J.Y, *La dinámica de los grupos pequeños*, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

Bennis, W., "Pautas y alternativas en la evolución del grupo T", Capítulo 4 de Gibb J.R. y otros, *Teoría y práctica del grupo T*. Paidós, Buenos Aires, 1975.

Ezriel, Henri. "A Psychoanalytic approach to the treatment of patients in groups", *Journal of Mental Science*. XCVI, 1950.

Lapassade, Georges, *Grupos, organizaciones e instituciones*, Gedisa, Barcelona, 1977.

Rosenfeld, David, *Sartre y la psicoterapia de los grupos*, Paidós, Buenos Aires, 1971.

Sartre, J. P., *Crítica de la razón dialéctica*, Losada, Buenos Aires, 1979. Libros I y II

Stock Whitacker, D. y Lieberman, Morton A, *Psicoterapia de Grupos*, Troquel, Buenos Aires,1969.

Whitman, R.M. y Stock, D, "El conflicto focal del grupo", *Psychiatry Journal of the study of interpersonal process*, 21, N° 3, 1958, traducción de la Facultad de Filosofía y Letras, OPFYL N°. 338.

V. EL PROCESO GRUPAL, ENFOQUE DE SU DESARROLLO

> Las cosas unas conducen a otras. Son como caminos, y son como caminos que sólo conducen a otros caminos.
>
> *A. Porchia*

5.1. Reconceptualización

Afirmar que un grupo tiene historicidad, proceso, es simplemente reconocer que a partir del encuentro, intencional o no, de personas se gesta algo nuevo, que surge de los intercambios entre ellos y se construye a través del tiempo como suceso social, como red de relaciones. No es adjudicarle una vida como organismo, ni constituirlo en entelequia.

Lo grupal nace en el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y de espacio. El tiempo lo ubica en la historia, en una sucesión de hechos temporales, en una época, período, año, día. Implica un punto de surgimiento, de origen. Con un pasado social y cultural y un futuro. El espacio lo ubica en una geografía, una sociedad, una nación, una comunidad, una institución, lo localiza y ubica en el mundo.

El tiempo y el espacio atraviesan los grupos y forman parte de ellos. Lo diacrónico y lo sincrónico se constituyen en dimensiones de lo grupal que en lugar de cosificar, relativizan la vida y los procesos grupales.

El enfoque histórico-evolutivo del grupo da por supuestas algunas afirmaciones:

– Lo grupal es una construcción distinta de lo individual, que aunque no tiene un cuerpo propio ni un sustento material tangible, sí es un conjunto de fenómenos posible de ser percibido, sentido y conocido tanto desde el interior (sus miembros) como desde el exterior. Al utilizar la palabra "grupo" no nos referimos a una entelequia sino a un conjunto de procesos y relaciones en estructuración continua e inacabada, pensamos al grupo desde la grupalidad.

– Los grupos surgen en contextos sociales más amplios y en momentos históricos determinados, por ello su desarrollo está atravesado por estas dimensiones.

– El encuadre histórico-evolutivo no agota las posibilidades de explicación de los fenómenos grupales. En tanto histórico permite en un momento determinado reconstruir los procesos ya dados, en tanto evolutivo explica el desarrollo posible.

– Los procesos grupales tienen una evolución, desde un momento inicial (primera reunión) hasta un momento final (última reunión).

– El proceso del grupo, su historicidad transcurre en un devenir dialéctico, caracterizado por el movimiento y el conflicto no por la linealidad, el mecanicismo, la uniformidad continua.

– En su devenir el grupo va pasando por "momentos" sucesivos que pueden caracterizarse por ciertas configuraciones con rasgos más regulares dentro de las cuales cada proceso grupal imprime su singularidad.

– Distintos conflictos ocupan a los miembros en distintos momentos.

– La resolución de los conflictos, posibilita la continuación del proceso. Pueden aparecer estereotipos en su funcionamiento o generarse configuraciones aberrantes.

– Los procesos y productos grupales de cada momento quedan incorporados como elementos y relaciones constitutivas de los siguientes y contribuyen a la resolución de los conflictos futuros.

– Los fenómenos grupales tienen tendencias a la progresión en tanto logran grados de integración y formas de relación cada vez más complejas, y a la regresión en tanto pueden reeditar situaciones de conflicto y tipos de relaciones ya vividas para luego continuar su devenir.

Puede haber estancamiento, paralización o surgimiento de formas aberrantes.

– Los momentos surgen en la vida del grupo desde la iniciación al cierre, también aparecen en períodos más cortos como una reunión o un ciclo o período.

– Hablamos aquí de "grupo" en el sentido de procesos grupales que adquieren especificidad y singularidad. Aquí tomamos las regularidades que en los procesos grupales hemos observado en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Este capítulo tratará acerca de la vida de los grupos, de su historicidad, de su evolución y desarrollo, de su movimiento y dinámica. Analizaremos en el proceso tres momentos: iniciación, desarrollo y cierre.

Si pensamos al grupo desde la grupalidad, desde la posibilidad de ser grupo, algo preexiste en los individuos a la constitución del grupo como tal: la representación interna que cada miembro tiene acerca de la grupalidad. Dicha representación es social y psíquica a la vez, es reconstrucción en el interior del sujeto de experiencias en el mundo social, de vínculos con los otros, de conjunto de relaciones, y es también actualización de escenas fantasmáticas en las cuales el sentido de lo grupal está inscripto. Cada sujeto por ser un ser social, un ser en el mundo, contiene en sí mismo la posibilidad de ser grupo. La trama, la red social está presente en la subjetividad como representación interna que abre la posibilidad de lo intersubjetivo, el espacio de lo grupal.

También preexisten a los procesos singulares de un grupo instituciones, organizaciones y otros grupos sociales ya existentes, modelos de relaciones sociales objetivados en mitos, leyendas, relatos o incluidos en el imaginario social, matrices de lo social y lo grupal inscriptas en la historia de cada cultura, en las ideologías, en las utopías.

La posibilidad de ser grupo trasciende a cada dispositivo singular, está presente en las redes sociales y culturales, transubjetivas, y en los individuos a modo de representaciones internas, subjetivas de lo grupal. La grupalidad en tanto posibilidad de lo grupal trasciende al surgimiento de un grupo singular. Es sobre esas posibilidades que surgen y nacen los procesos grupales en espacios y tiempos intersubjetivos.

5. 2. El momento de la iniciación

Comencemos a recorrer la vida, la historia de un grupo a partir de imágenes que surgieron en la primera reunión de un grupo de formación.

¿Cuál es el "grupo imaginario" de cada individuo? ¿Cuáles las representaciones con que llegaban? Atendamos a sus significados, diferencias y también similitudes.

Al imaginar un grupo...

"veo mucha gente saludándose y yo sentada afuera, hay tranquilidad"; "estamos sentados estudiando, caminando dentro de una habitación, hay mucha cordialidad";

"hay mucho movimiento, pasión, productos, tiempo para charlar informalmente";

"me imagino un paquete bien envuelto de regalo, con un libro muy grande y una mano dando el paquete. Tengo ganas de abrirlo";

"se me cruzaban distintos grupos: aquel donde voy a estudiar, como un laboratorio y nosotros afuera, como una clase más tradicional y en el centro el laboratorio. También me surgían imágenes de afuera";

"todos charlando plácidamente y de pronto vi un triángulo rojo y me asustó";

"veía dos grupos, uno de color azul, frío pero no depresivo y después otro con más colores, más claro, más chiquito y me sentía más cómoda";

"imaginé grupos chicos, después más grandes, siempre un coordinador, con colores vivos, calidez, continencia. Sentí también la inseguridad en el grupo";

"vi un grupo anterior, que se desintegró..., en color rojo..., de peligro";

"me acordé de un grupo chico como a mí me gustan, afectivos";

"recorrí mi historia de alumno con mucha alegría y miedo, querer y no querer";

"vi una sucesión de imágenes y gente, superposición de grupos ¿Por qué no vinieron todos a éste?"

Imágenes diversas que reflejan mucha-poca gente; gru-

po grande-grupo pequeño; adentro-afuera; un grupo-diversidad de grupos; unión-desintegración; alegría-miedo; calidez-frialdad. En todas hay movimiento, suceder. Imágenes, representaciones internas, a partir de las cuales se hace posible un proceso grupal desde cada uno de los individuos miembros desde su subjetividad en tanto abren sentidos, significados fértiles para que germine lo grupal desde ellos.

Llevamos siempre a los grupos una imagen interna que cada uno tiene y que se ha ido conformando a lo largo de la vida familiar y social. Podemos llamar a esta representación "grupo interno". Cada grupo nuevo en que participamos y cada experiencia grupal intensa deja algún rastro que pasa a integrar esa representación que cada uno tiene y que a su vez se transfiere y modifica en otras experiencias futuras.

Enrique Pichón Rivière habla de grupo interno como la representación en cada uno de los otros miembros del grupo familiar, como "conjunto de relaciones internalizadas en permanente interacción y sufriendo la actividad de mecanismos o técnicas defensivas" (Pichon Rivière, E. 1975, pág. 62).

Lo que uno ha vivido y sentido como miembro de la propia familia, de los grupos de amigos, en su experiencia escolar, en situaciones laborales pasadas y actuales, va configurando esa representación.

Con componentes psíquicos provenientes de la historia individual, únicos para cada ser humano y con componentes sociales, comunes a un sector, a una comunidad y provenientes de las interacciones sociales, se va estructurando ese "grupo interno".

R.D. Laing, psicoterapeuta inglés especializado en el tema familia, ha escrito: "El niño nace en el seno de una familia que es el producto de las operaciones de seres humanos que lo han precedido en este mundo. Es un sistema al que se logra acceso mediante la vista, el oído, el gusto, el olfato, el tacto, el dolor y el placer, el calor y el frío; un océano en el que el niño aprende muy pronto a nadar. Pero de esta serie son las relaciones, no los simples objetos, lo que se internaliza y se interpreta para hallarle significado" (Laing, R.D., 1976, pág. 20).

El individuo internaliza "pautas de relación por medio

de operaciones internas, a partir de las cuales una persona desarrolla una estructura grupal personificada (Laing, R.D.,op. cit. pág.20).

Internalizar es trasponer lo externo a lo interno, es transferir cierto número de relaciones de una modalidad de la experiencia a otras. Así, en períodos de vigilia percibimos algo, lo recordamos, luego lo olvidamos y reaparece en el sueño. La percepción original no se conserva idéntica, sufre transformaciones; nuestros deseos y temores generan procesos de la imaginación y de la fantasía que la modifican. De esta manera a través de la internalización de lo externo, se origina una trama interna de relaciones en la que se ligan elementos propios del sujeto, de su psiquismo consciente e inconciente con otros tomados de la experiencia. Así, se forma una "estructura grupal personificada" en términos de Laing, una representación del objeto grupo, en términos de R. Kaes.

Laing diferencia la familia de la "familia". Esta es una estructura concebida por la fantasía, que implica un tipo de relación entre los miembros asumido desde una relación de "reciprocidad" entre ellos. Así dice Laing: "La familia no es un objeto introyectado sino un conjunto de relaciones introyectado" (Laing R.D. op. cit. pág. 18) Es un "grupo en nuestro interior" (op. cit.pág. 21)

Citamos una frase más del autor: "De la mañana a la noche el individuo se metamorfosea mientras pasa de un modo grupal a otro: de la familia a la cola que espera el ómnibus, al trabajo; al almuerzo con los amigos, a la reunión con los compinches, antes de regresar a la familia". "La transferencia (de los modos grupales) supone trasponer una metamorfosis –basada en estar 'en' y en llevar dentro de sí un modo grupal de sociabilidad– a otra" (Laing R.D. op.cit. pág. 25).

Cada uno de nosotros, en su vida en sociedad participa en distintos grupos y lo hace de diferentes modos, la estructura grupal y los modos grupales sufren transformaciones, metamorfosis. El "grupo interno" es transferido a cada grupo real externo y a su vez éste modifica en parte al primero. Se trata de procesos dinámicos, de transformaciones y cambios, no de cosificaciones.

La estructura grupal interna que se forma en la familia,

se constituye en una matriz de relaciones sociales, que será transferida a distintas situaciones y modificada por ellas. En otros grupos, incluido el escolar, también se construyen representaciones.

Henri Wallon, psicólogo francés interesado en la educación, al estudiar la evolución del niño señala la importancia de lo social desde el nacimiento mismo. "El individuo, si se aprehende como tal, es esencialmente social". "Lo es genéticamente" (Wallon H. 1965, pág. 16). "Es un ser cuyas reacciones tienen todas las necesidades de ser completadas, compensadas, interpretadas. Incapaz de efectuar nada por sí mismo, es manipulado por otros, y es en el movimiento de los otros que tomarán forma sus primeras actitudes" (op. cit. pág. 12). "La unión entre la situación o el ambiente y el sujeto comienza por ser global e indiscernible" (op. cit. pág. 13).

Paulatinamente el yo del niño toma posición frente al otro, separa y distingue la exterioridad de los otros y la integridad de su yo. Wallon compara el primer estado de conciencia con una nebulosa, una masa en la que se terminan por diseñar un núcleo de condensación, el yo, y un satélite, el sub-yo o el otro.

La relación entre personas externas una a la otra, la influencia recíproca entre individualidades más o menos dotadas de pregnancia o de sumisión mutuas "parece tener como intermediario al fantasma de los otros que cada uno lleva en sí". Plantea la necesidad de un "socius" u otro como compañero perpetuo del yo en la vida psíquica. Dice "...toda deliberación, toda indecisión, es un diálogo, más o menos explícito, entre el yo y un objetante" (op. cit. pág. 16). Este "socius" tiene en el yo una existencia latente en la conciencia pero ejerce influencia sobre ella, es el intermediario del yo frente a los otros. El "socius" acompaña al yo como un satélite y constituye así una estructura social, relacional, interna. Es otra forma de señalar teóricamente la existencia de una representación de la grupalidad, de lo social. El grupo es indispensable para el aprendizaje social y para el desarrollo de la personalidad. En él se produce la asimilación de sí a los otros, el sujeto "aprende a percibirse a sí mismo como sujeto y como objeto, como sí y como él" (op. cit. pág. 28) El grupo exige a cada uno clasificarse entre otros que son a la vez semejantes y diferentes y así se

plantea el problema de *nosotros*. "El grupo es el vehículo o el iniciador de prácticas sociales. Supera las relaciones puramente subjetivas de persona a persona". "El trabajo de reunificación diferenciada con los otros es a la vez la continuación y la contrapartida de la escisión que se produce en el confusionismo inicial del niño y de su ambiente" (Wallon op. cit. pág. 30).

El grupo complementa dialécticamente así la formación, el desarrollo del niño en su evolución.

El grupo es, a la vez, una realidad material que existe en el mundo y una representación construida en cada uno de nosotros sobre la base de referentes externos, de la realidad social y material e internos, de la realidad psíquica, endopsíquica, de cada sujeto. En los dos sentidos el grupo es proceso y resultado.

En cada grupo en que participamos se genera una experiencia grupal, se construye una realidad material al mismo tiempo que una representación interna de ese grupo como objeto, en los sujetos miembros del mismo.

Hay también –de esto hablaremos más adelante– formaciones construidas a través de las relaciones interpersonales en el grupo que generan una trama común de afectos, fantasías, pensamientos, acerca del grupo mismo que ayudan a la constitución de un grupo como tal. René Käes, psicoanalista francés especializado en grupos, ha llamado "aparato psíquico grupal" a esta construcción de carácter transicional entre lo psíquico y lo social, común a los miembros de un grupo. "El aparato psíquico grupal es la construcción común de los miembros de un grupo para constituir un grupo. Se trata de una eficaz ficción, cuyo carácter principal consiste en asegurar la mediación y el intercambio de diferencias entre la realidad psíquica en sus componentes grupales y la realidad grupal en sus aspectos societarios y materiales" (Käes R. 1977, pág. 257).

Un grupo nace y existe, entonces, desde la materialidad externa (relaciones entre espacio, tiempo, institución u organización, personas, etc.) y desde las representaciones internas, en un proceso dinámico y dialéctico.

También se puede construir y pensar un grupo desde las representaciones comunes a los miembros acerca del grupo mismo.

Es desde esta inclusión de la individualidad, de la subjetividad más específicamente, que se inicia un proceso grupal. Proceso que a su vez, como ya hemos señalado, se inserta en redes sociales preexistentes a ese proceso, en imaginarios sociales que ya circulan, en mundos y escenarios diversos en los cuales esa vida grupal se inscribirá desde su propia singularidad.

Un grupo nace en el seno de una organización, una escuela, una universidad, un club, un centro cultural, una familia. Representantes a su vez de instituciones sociales más genéricas.

La institución en tanto organización cobija una propuesta, convoca, propone, provoca, facilita, materializa un encuentro en un espacio y un tiempo. Otorga, como organización ya existente, una estructura estructurante, una dinámica y funciones, un conjunto de significados compartidos, una historia, la impronta de un origen, la circulación de fantasmáticas diversas. Sitúa a ese conjunto de subjetividades en un ámbito más amplio que tiene una disponibilidad para su fundación y origen, pero que no es materia inerte sino procesos vivos dramáticos que atravesarán y se incluirán de maneras diversas en esa vida grupal que se inicia.

En la iniciación de la vida de un grupo, cada miembro participa desde lo individual y aporta al grupo lo que como individuo trae: experiencias, conocimientos, deseos, temores, representaciones internas de la "familia", de otros grupos, su propio "grupo interno".

El grupo tiene significados distintos para los miembros, los miembros tienen representaciones individuales y otras comunes de la grupalidad, tal como hemos visto en las imágenes antes transcriptas. Estas representaciones se pondrán en juego en la interacción y constituirán parte fundamental del bagaje con que cada uno inicia una experiencia con otros y de la trama social sobre la que el grupo se construye.

Analizaremos ahora el primer momento en la evolución de un grupo : la iniciación.

Se trata del nacimiento, de la gestación, del encuentro entre personas con un objetivo común.

¿Qué caracteriza al grupo en estado inicial?

Lo desconocido, lo nuevo referido a la singularidad, a la especificidad de ese grupo ¿Quiénes son los miembros? ¿cómo son? ¿cómo es el coordinador? ¿cuáles son el proyecto, el tema, las formas de control, de interacción, etc.?

A estos elementos desconocidos, que a su vez varían en cada situación, se agrega la falta de expectativas mutuas de conducta, de experiencias previas compartidas entre los participantes.

Lo desconocido generalmente está referido a algunas de las siguientes características:

Las condiciones que permiten una materialidad concreta, un espacio de encuentro, un tiempo común, las personas; las características sociales generales que permiten establecer ciertas pautas y expectativas globales sobre las que se construirán otras específicas de ese grupo; las características institucionales de la organización convocante; las características personales, sólo en parte conocidas para cada miembro y desconocidas para los otros.

Los elementos conocidos varían según el caso. En general, se refieren a datos globales, contextuales o exclusivamente personales. En cambio, lo específico grupal, es desconocido y justamente porque es lo que aún no es sino que está en proceso de ser, de gestarse.

Armando Bauleo al analizar el funcionamiento grupal visualiza también tres fases o momentos a los que llama: indiscriminación, discriminación o diferenciación y síntesis (Bauleo, A., 1974, pág. 15).

El primero,coincidente con nuestra descripción se caracteriza por la indiferencia, la confusión respecto a los objetivos, la tarea, los roles, las conceptualizaciones, una participación desde lo individual y una incoherencia organizativa. Aunque se pueda responder intelectualmente, el razonar sobre la tarea es posterior a este momento. Esta caracterización coincide con lo que ya hemos analizado.

Hemos afirmado que, en la iniciación, lo desconocido caracteriza al grupo. Frente a lo nuevo aparecen algunas conductas que por darse habitualmente nos permiten reconocerlas como fenómenos típicos del grupo en su iniciación.

Hay una tendencia al desempeño individual, a lo que cada uno conoce y en lo que puede apoyarse para actuar con

más seguridad; se espera todo del líder formal, se deposita en él la capacidad de organizar, dirigir, proveer elementos; el grupo depende de él.

Aparecen miembros silenciosos, los que se ponen en actitud de observadores (más afuera que adentro), distantes; los que desvalorizan las experiencias personales previas, los que idealizan al grupo nuevo; los solícitos frente al que conduce; los que ponen a prueba al líder formal en lo que sabe y en su capacidad de dirección; los que ponen a prueba los límites, la permisividad o rigidez de las normas y otros sistemas de organización; los que toman la palabra como ocupando el lugar central. Son distintas modalidades y estilos personales que se adoptan frente a una misma cuestión que preocupa a todos: *lo nuevo*.

En el primer contacto los miembros sienten la necesidad de conocer a los otros, formar una imagen de ellos, conocer al coordinador, ubicarse en el grupo conociendo sus sistemas de organización y encontrar algo común con el resto. ¿Qué es lo común en la iniciación? Desde un nivel manifiesto, lo común es el conjunto de intereses a partir de los cuales pueden encontrarse objetivos coincidentes. De las coincidencias en las expectativas y metas, se irán formando los primeros objetivos grupales, los individuos irán tomando conciencia de su compromiso mutuo en tanto miembros del grupo y podrán así generar un proyecto grupal.

Lo común desde un nivel latente son las ansiedades básicas que sienten los individuos en la iniciación. La ansiedad es una respuesta del yo, es un tipo de reacción frente a una situación traumática. Lo nuevo, lo desconocido, genera ansiedades paranoides. Los miembros se sienten amenazados por el grupo, los otros, el líder formal, la tarea y se genera un estado emocional común a la mayoría de los integrantes en el que se comparte esta ansiedad (típica de los primeros meses de vida en la infancia). El sujeto siente una amenaza a su propia integridad, a partir de objetos externos a él que se viven como perseguidores. Estos objetos perseguidores, según el psicoanálisis, se transforman en tales por la proyección del instinto de muerte sobre ellos. La ansiedad se refiere a que los elementos nuevos (perseguidores) puedan aniquilar al yo, destruirlo. La situación grupal es vivida en este sentido como una amenaza a la integridad del sujeto. Las conductas típicas

antes descriptas son defensas que el yo estructura frente a la ansiedad paranoide dominante.

También puede surgir ansiedad confusional generada por lo desconocido, por lo inestructurado de la situación, por la indiscriminación entre yo y los otros, entre partes buenas y malas del objeto y también del sujeto. Estas ansiedades aún más extremas y masivas que las paranoides son de tipo confusional, catastrófico y caracterizan las relaciones más primitivas de tipo sincrético, simbiótico entre la madre y el niño. El grupo puede reactivar estas ansiedades profundas que serán contrarrestadas por la interacción y por las primeras formas de estructuración grupal que –aunque efímeras– surgen en todo grupo.

Estas ansiedades se sienten especialmente cuando la situación inicial está muy poco organizada o cuando las características de relación interpersonal predominante acentúan y provocan estos estados emocionales. Esto ocurre, por ejemplo frente a una relación autoritaria, o un liderazgo tipo *laissez-faire*.

Estas emociones y ansiedades generan estados compartidos en forma no conciente por los miembros.

Las ansiedades y deseos comunes forman la trama intersubjetiva sobre la cual se forman configuraciones grupales de fuerte contenido emocional.

El grupo es una puesta en común de imágenes interiores y de angustias de los miembros. Emociones comunes circulan en el grupo dando impresión de unidad, otras diferentes, encontradas, se oponen y manifiestan en sectores o partes del grupo que parece desgarrarse internamente.

D. Anzieu, (1978) con el concepto de fantasma hace referencia a organizaciones inconcientes producidas individualmente que por procesos de resonancia se comparten haciendo eco en varios miembros del grupo. Sobre esto volveremos en otro apartado pero queremos aquí señalar que en los momentos de iniciación suele darse en los grupos de aprendizaje el fantasma de rotura.

Una característica de los fantasmas de grupo es su divalencia, dada por una vertiente positiva y otra negativa. Inicialmente la vida psíquica del grupo tiende a organizarse en torno a un fantasma individual alrededor del cual resuenan los fantasmas de otros.

Las angustias inherentes al fantasma de rotura se vinculan al temor a la castración, al descubrimiento de la impotencia biológica, y a la separación, o rotura en el vínculo entre el hijo y la madre. Propone un denominador común a angustias personales de distinta naturaleza y cumple en este sentido una función de unión.

En él predomina la pulsión de muerte. Se reconoce su existencia en conductas agresivas y autodestructivas. Expresa la ambivalencia amor-odio entre seres en formación y formadores (alumnos-docente) y la envidia destructora del poder creador del otro. Los sentimientos de amenaza a la propia integración, de despedazamiento del cuerpo y del yo, de devoración, de separación, de persecución destructora, de impotencia se ponen en juego. El momento inicial con su carácter amenazante como situación nueva, desconocida, impredecible genera un incremento de estas ansiedades que pueden dar lugar a la configuración de un fantasma de rotura.

Es importante reconocer la función de unión que este fantasma tiene aún sobre la base de los contenidos de muerte y destrucción enunciados, por ello suele nuclear a los miembros en este primer momento. La superación de la rotura es necesaria para llegar a un desarrollo en el que la comprensión, el aprendizaje, la creación tengan lugar. En algunos casos puede expresarse su forma opuesta: la ilusión grupal. Aparecen en forma manifiesta la euforia y en forma latente la ligazón de amor que lleva a la ilusión. El grupo se establece como objeto libidinal. Se reemplaza el acercamiento realístico al grupo, por un deseo de "hacer un buen grupo","estar bien juntos". Se restauran colectivamente los narcisismos individuales amenazados. Hay una imagen omnipotente del grupo que lo une desde un Yo ideal, el grupo, compartido. En forma de ilusión hay una realización imaginaria del deseo. Es el momento de grandes proyectos utópicos, lejanos a la realidad y a la realización concreta.

En la iniciación pueden surgir el fantasma de rotura y la ilusión grupal sea coexistiendo o sucediéndose en el tiempo. Uno es la contracara, el contrafantasma del otro, su polo opuesto. Hay un antagonismo entre ambos que es resorte dialéctico de la vida inconciente del grupo.

Desde esta misma perspectiva de la dinámica latente del grupo cabe agregar que otra configuración peculiar, tal vez la más habitual en estos grupos en la iniciación, es la desarrollada por W.R. Bion como supuesto básico de dependencia. Los miembros en su iniciación se sienten desprotegidos, desorientados, impotentes y necesitan que alguien les provea dirección, protección, orientación. Se sientan las bases para que el grupo se estructure compartiendo desde un nivel inconciente, un supuesto básico de índole emocional: el grupo o supuesto básico de dependencia. Los miembros se nuclean en torno a un lider de la dependencia que les provee la atención de sus necesidades (indicaciones de tarea, proyecto de trabajo, afecto y comprensión, etc.) En los grupos de aprendizaje, en el escolar especialmente, dicho miembro suele ser el propio líder formal (docente). La búsqueda de dependencia aparece como una forma defensiva frente a las angustias primarias que antes hemos descripto.

Hemos visto, entonces,que el fantasma de rotura, la ilusión grupal y el supuesto básico de dependencia pueden surgir en la dinámica del momento inicial como respuestas posibles frente a la intensidad de las emociones que los miembros sienten y que entre ellos se entrecruzan.

Hemos caracterizado desde la dinámica manifiesta en primer término y desde la latente en segundo la iniciación del grupo de aprendizaje. Hemos ido también cambiando la amplitud de la mirada. Centrándonos en un ámbito más individual aparecen conductas y estilos personales y desde un foco más amplio, en el ámbito grupal, aparecen configuraciones típicamente grupales. Esto muestra la necesidad de incorporar en la lectura del grupo la complementariedad que desde la diversidad de ámbitos se produce.

Los dos niveles de funcionamiento del grupo uno observable, explícito; otro implícito, oculto, sólo inferible a partir de algunos indicios que en lo manifiesto surgen. En la dinámica de un grupo ambos están siempre presentes. Se comparten ideas, opiniones, expectativas, acciones en el nivel manifiesto, pero también emociones, fantasías inconcientes, supuestos básicos en el nivel latente que determinan a menudo los fenómenos manifiestos.

El grupo, una vez superadas las situaciones propias del

primer momento, necesita construir un plan de acción, crear un proyecto de trabajo. Para ello es necesario pasar de la indiscriminación a la discriminación, de la preocupación por lo individual a lo común, de la seriación a la fusión (Sartre).

El grupo se construye, hace cuerpo en torno a un proyecto futuro. Se trata no del proyecto de la ilusión grupal sino de uno realista, factible de ser realizado, que surge de la contraposición de acuerdos y desacuerdos de los miembros construidos a partir de expectativas comunes en lo manifiesto y de deseos y temores en resonancia desde lo latente.

Los conflictos que en los grupos se suscitan en el momento de iniciación están vinculados, por un lado, a la contraposición entre lo individual-lo grupal. Aquellos deseos y motivaciones de pertenecer al grupo se oponen a otros de conservar lo propio sin modificación. La lucha entre las expectativas propias y las ajenas, las frustraciones que genera el aceptar lo de otros abandonando o renunciando a lo de uno se expresan en los conflictos.

Por otro lado suelen aparecer oposiciones referidas al encuadre de trabajo. En los grupos operativos, por ejemplo, el tomar contacto con una modalidad de aprendizaje muy diferente a la tradicional genera una desconfianza en los miembros que se nuclean en torno a aceptar y querer una propuesta nueva o rechazarla. Este conflicto suele tomar la forma de asociar el grupo operativo a un grupo terapéutico, en estos casos se expresa con deseos opuestos de querer y al mismo tiempo temer la transformación en un grupo terapéutico. Otras toma la forma de ataque-defensa del encuadre y del coordinador que la representa.

En ambientes como los universitarios, donde las clases se centralizan en el docente, los encuadres centrados en el grupo suelen generar resistencia. Los miembros sienten y expresan un deseo por compartir una experiencia nueva a la vez que un rechazo por ella. La fantasía de "estar y ser obligados a conformar un grupo", "un buen grupo", aparece cargada de sentimientos persecutorios que a menudo son proyectados sobre el coordinador a quien se adjudica la responsabilidad de esta supuesta exigencia. El análisis de la relación institución-grupo se hace necesario para que los

miembros puedan rescatar qué corresponde a cada uno y qué significados del contexto se dramatizan al interior del grupo. .

La disposición en el espacio con forma circular queda teñida de estos sentimientos y es resistida o aceptada según las ubicaciones que los miembros van tomando frente al conflicto.

Otro conflicto, habitual en este período, ya sobre su terminación, se estructura en torno al proyecto grupal. Aquí los antagonismos se expresan a partir de ideas y opiniones encontradas y de defensas de los propios puntos de vista. El eje está aquí más ligado a disputas entre los miembros que con el coordinador. Cuando hay subgrupos preformados suelen aparecer encarnando estas partes del conflicto. Esta configuración anticipa otras que aparecerán en el desarrollo.

Hemos querido ilustrar sólo algunos conflictos posibles en esta primera etapa del grupo ya que en cada grupo toman formas singulares de acuerdo con las temáticas, la historia previa de los miembros, las características personales, el encuadre, la coordinación, etc.

Veamos ahora algunas situaciones iniciales que permiten reflexionar acerca de los grados de facilitación u obstrucción que desde la enseñanza pueden hacerse.

Veamos dos registros de momentos iniciales en el grupo.

Primer día de clase

El primero fue tomado en un Colegio Nacional ubicado en la Capital Federal, a comienzos del año 1983. Es de importancia consignar que al iniciar ese año, varios acontecimientos nuevos se producían: inauguración de un moderno edificio, incorporación al Proyecto 13 con la inclusión de un asesor pedagógico que prepararía la planta funcional para el año siguiente, creación de gabinetes de ciencia, sala de plástica, música, etc.

Se inician las clases en el turno mañana. Los alumnos se forman por división; todos uniformados y bien presentados. Se encuentran presentes algunos padres de los alumnos de primer año.

Se realiza la ceremonia de la bandera. Un profesor varón que está en el frente imparte las órdenes al alumnado. "De fren...te", "a la izquierda", "descanso", etc. con voz fuerte.

Los alumnos cumplen rigurosamente estas órdenes, al unísono. Los padres se miran entre sí. Habla luego la rectora con voz alta y firme refiriéndose exclusivamente a la importancia del nuevo edificio.

Las otras autoridades y los preceptores están entre las filas, observando a los alumnos. En un momento del acto un preceptor se para al lado de un alumno de primer año y en voz alta le dice: "¡Su corbata, señor! ¿No sabe hacerse el nudo? ¡Esa no es forma de entrar al Colegio! ¡Salga a un costado de la fila!"

Todos dirigen las miradas hacia allí. El alumno tiembla y está colorado. Dos madres que están ubicadas cerca están coloradas; una lagrimea. El alumno tiene un poco flojo el nudo de la corbata. Una vez concluido el acto se alejan los alumnos según las órdenes del profesor que inicialmente dirigía la formación.

Los padres se retiran por su lado.

Otra situación

Los alumnos de primer año participan de una reunión inicial general de la escuela, a la que asisten algunos padres. Se plantean las novedades, se enuncia el proyecto para el año y se da la bienvenida a los nuevos alumnos dentro de un marco formal escolar.

Una vez concluida esta ceremonia inicial los alumnos de primer año son reunidos por separado mientras el resto pasa a sus aulas, previamente se han despedido los padres. Se presentan en forma más cercana e informal la Rectora, la Vicerrectora del turno, el Jefe de Preceptores y la Asesora Pedagógica. Se les dice a los alumnos que ese día estará dedicado a que ellos conozcan a los profesores, a los compañeros, a la escuela y sus normas y que recién en el segundo día iniciarán sus clases.

Se les pide a los alumnos que atiendan las normativas generales que se les comunicarán. A continuación con participación de las autoridades se va informando a los alum-

nos acerca de la organización de la escuela, se muestra un organigrama y cada uno explica cuál es su función y qué tipo de relación, problemas, etc. atiende en la escuela y se expresa la disposición de estar en contacto con los alumnos. Al terminar se pregunta a los alumnos si está claro lo dicho y sólo surge una duda por parte de una alumna, que es aclarada.

Luego hablan de las expectativas que la escuela tiene respecto de los alumnos, en especial en primer año haciendo referencia a su estudio y rendimiento y también a su comportamiento. Se anuncia que se entregará a cada uno una copia del código de convivencia.

La comunicación se establece en tono cordial, con lenguaje accesible desde un centro que ocupa quien va teniendo la palabra hacia la totalidad del alumnado. Los alumnos se siguen manteniendo en silencio y con visible disposición de escuchar.

Una vez terminada esta parte general de la reunión los alumnos se dividen ya por curso y se nuclean en distintos sectores del patio. Se les anuncia que harán en orden un recorrido por la escuela para conocer el edificio y que luego irán a las aulas.

La segunda parte de la jornada estuvo dedicada en cada curso al conocimiento de los alumnos entre sí. El profesor-tutor estuvo a cargo de esta actividad, acompañado en lo posible por el preceptor respectivo.

Cada tutor organizó la reunión bajo el objetivo general de favorecer:

– la iniciación del primer año en la escuela,
– el conocimiento mutuo entre los alumnos,
– el conocimiento inicial grupo-tutor-preceptor.

Para ello la Asesora Pedagógica se había reunido previamente con el equipo de tutores, para ayudarlos en la programación y para brindarles material especial de técnicas de presentación grupal en pequeños grupos y en grupo total.

Analicemos estos casos. En el primero se trata de un régimen de imposición donde prima el autoritarismo como forma de relación.

La variable de la iniciación como elemento a considerar en el primer día de clase es desconocida. Los fenómenos típicos de este momento no son incluidos ni a nivel individual ni a nivel grupal.

Se trata de imponer un orden, a través de un poder fundado en la coerción y en el miedo. Los alumnos deben acomodarse a ese orden instaurado no habiendo oportunidad para otras respuestas. No hay lugar para lo nuevo, lo desconocido. A cada uno se le exige tener conocidas ya las reglas del juego antes de comenzar. No se contemplan las ansiedades y miedos que los sujetos participantes puedan sentir. Por el contrario, cabría esperar que los fantasmas de rotura sean fomentados en esta realidad pedagógica concreta. La posibilidad de ser grupo no está dada desde este encuadre característico de una didáctica no grupal.

En el segundo caso, se da una organización formal de grupo numeroso dentro de la cual se contempla una actividad escolar por curso y dentro de ella alternativas en pequeños grupos y en el grupo total. Hay una preocupación por acompañar a los alumnos en el momento de iniciación. Hay también interés por la grupalidad en tanto se fomenta el intercambio y el conocimiento mutuo entre los alumnos. También se incluye lo institucional y sus características, apuntando a la contextualización y no al aislamiento.

El tipo de relación es cordial, cuidando no incrementar la situación amenazante que la iniciación misma trae. Se podría ubicar esta propuesta dentro de una didáctica grupal que toma como unidad de operación al grupo en su conjunto sin descuidar a sus miembros singulares.

Desde la propuesta pedagógica se favorece en el segundo caso y se dificulta en el primero la formación del grupo clase.

5. 3. El momento del desarrollo

El grupo tiene un desarrollo en una secuencia temporal histórica. En su devenir dialéctico van apareciendo ciertos fenómenos típicos que permiten pensar en momentos de la evolución. Como ya dijimos no se trata de escalones rígidos sino de configuraciones que caracterizan la vida de los

grupos y que, por reiterarse con cierta regularidad, permiten plantear su existencia en el desarrollo. Los momentos pueden resurgir según las circunstancias azarosas que se presentan adoptando formas más o menos singulares. Aun en grupos con duración larga, cada nuevo año o período trae una reedición nueva de la iniciación y un pasaje por el desarrollo que adopta características peculiares de acuerdo con el conjunto particular de miembros alumnos, docentes, materias, aulas o espacios físicos, historia previa, etc. Los momentos se reiteran también en cada reunión del grupo, en cada clase, en cada período en que ciertas características marcan cambios significativos. El hecho de que las etapas del proceso no tienen una única aparición hace a la comprensión de la dinámica, del movimiento, de los avances y retrocesos, progresiones y regresiones que la dialéctica del grupo plantea.

A. Bauleo considera que el segundo momento del proceso en los grupos operativos es el de discriminación o diferenciación. En él aparecen dos roles: de coordinador y de integrante y se perfilan la tarea explícita e implícita. Se visualizan aquí los miedos al cambio (al ataque y a la pérdida) que el aprendizaje grupal trae. También surgen las resistencias al cambio que esas mismas ansiedades provocan. El abordaje del tema, la tarea, la estructuración del grupo se transforman en preocupación del grupo en este momento.

Coincidimos nosotros con esta conceptualización basada en la teoría de Pichon Rivière. Una vez esbozado el plan de acción o proyecto en la resolución del momento inicial, acordados por lo tanto los objetivos y la tarea global, las interacciones se orientan al logro de los mismos.

Aparece así lo que desde la teoría elaborada por Pichon Rivière se denomina tarea explícita, o sea el conjunto de conductas orientadas hacia los objetivos establecidos, lo que se ve y coincide con lo explícitamente acordado, con el para qué. También aparecen otros aspectos implícitos que responden a expectativas no dichas, no consideradas, a ansiedades básicas que interfieren la tarea explícita. Se denomina tarea implícita a la superación de los obstáculos y resistencias que desde este segundo nivel perturban y obstaculizan la primera (tarea explícita).

Hay entonces dos niveles en la tarea: una tarea explícita, el logro de cierto aprendizaje, bajo la cual "subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio" (Pichon Rivière, E. 1975, pág. 153).

Frente al aprendizaje, a la modificación de la conducta, aparecen también ansiedades. Estas son de tipo paranoide (que ya hemos visto al tratar la iniciación) y de tipo depresivo. Las primeras surgen frente a la novedad vivida como posible ataque que la conducta a incorporar, la modificación, trae. Todo aprendizaje es vivido como un cuestionamiento, una puesta a prueba, un posible fracaso, una amenaza y esto es así por lo nuevo que implica para el sujeto. Se generan así ansiedades paranoides.

Las depresivas aparecen porque cada cambio implica una pérdida del estado anterior, de una estructura, un tipo de relación existente hasta ese momento en el sujeto. La pérdida trae ansiedades de tipo depresivo que se expresan por cierta pena, tristeza, desánimo. Surgen por la integración de aspectos buenos y malos en un mismo objeto con el cual el sujeto se relaciona.

Durante el desarrollo, el grupo va pasando por distintas situaciones conflictivas que intenta resolver. El aprendizaje en el grupo es de todos, se convierte en una meta grupal a realizar en conjunto. Es vivido como un cambio y genera distintas formas de resistencia. El grupo va enfrentando y superando problemas diversos que son, casi siempre, formas derivadas de un conflicto más general: aprender-no aprender, ésta no es más que la forma específica en los grupos de aprendizaje, del conflicto más general de cambio-resistencia al cambio.

Conductas como el desinterés, el incumplimiento de acuerdos, la dificultad de comprensión, la evasión o evitación de la tarea, el "facilismo" pueden ser entendidas como formas de manifestación del no aprender. Debajo de estos comportamientos están presentes las ansiedades paranoides y depresivas antes mencionadas.

C. Zarzar Charur, dice que la tarea en el grupo de aprendizaje trata "de ir superando pautas estereotipadas de

conducta, que no hacen sino expresar los elementos de resistencia al cambio presentes en el grupo. Mediante esa resistencia al cambio, el grupo se está oponiendo al enfrentamiento de la tarea propuesta. En el fondo, la resistencia al cambio se compone de los dos llamados miedos básicos: el miedo a la pérdida de las estructuras existentes (tanto internas como externas) y a las que los participantes ya están acostumbrados, es decir, en las que ellos ya están acomodados; y el miedo al ataque de la nueva situación, es decir el miedo ante la nueva situación que se presenta como amenazante" (Zarzar Charur, C. 1980, pág. 25).

Es frecuente encontrar manifestaciones visibles de miedo a la pérdida y al ataque ante las situaciones de cambio en la escuela; por ejemplo, los cambios curriculares generan numerosas expresiones de rechazo, algunas incluyen verbalizaciones de oposición a las modificaciones y otras, en cambio, aparecen menos claramente a través de actitudes de no participación, de desconfianza, etc.

Frente a las situaciones de cambio (y todo aprendizaje lo es), aparece, en general, un conflicto ambivalente: en parte se lo quiere y acepta, y en parte se lo rechaza. Los miedos que subyacen al rechazo son el miedo al ataque que lo nuevo significa (siempre es un poner a prueba), y el miedo a la pérdida de las formas de conducta, de relación, ya habituales para los sujetos.

Una nueva forma de trabajo propuesta a los alumnos: el aprendizaje de metodologías de estudio y de trabajo intelectual, distintos a las que el alumno utiliza; un enfoque por problemas interdisciplinarios y no por temas, generan situaciones de ambivalencia que se acompañan de estos miedos antes enunciados.

En los grupos de aprendizaje el conflicto central se presenta como aprender-no aprender. Por detrás de las manifestaciones del no aprender (oposición, incumplimiento, desinterés, incomprensión, etc.) están los temores básicos de pérdida y de ataque.

Si incorporamos a nuestro conocimiento pedagógico este aspecto a nivel de la tarea que queda implícita, incluida de alguna manera dentro de la explícita, podremos seguramente explicar muchas conductas observadas en el grupo clase.

Estos conceptos también iluminan la comprensión de los resultados de muchas innovaciones y cambios pedagógicos que al no ser acompañados por un trabajo que facilite la aceptación por parte de docentes y alumnos, terminan en el fracaso.

En el grupo-clase la tarea explícita lleva al logro de un aprendizaje: la construcción de un conocimiento dentro de una disciplina, la adquisición de habilidades intelectuales o motrices específicas, la modificación de actitudes, el cambio en las formas de relación sujeto-objeto, etc. El análisis de ésta desde los niveles no manifiestos, desde la tarea implícita, abre nuevas perspectivas de comprensión pedagógica. La superación de los obstáculos de distinta índole que interfieren el logro de los objetivos no es ajena a la enseñanza, por el contrario, la calidad de la misma y los resultados dependerán en gran parte de incluir este nivel de funcionamiento.

Durante el proceso, el grupo va consolidándose como tal. Las relaciones se centran primero en la autoridad, en la figura del docente como conductor o líder formal y en la elaboración de las relaciones de dependencia hacia él. Si la coordinación del grupo permite la descentración, el grupo marcha hacia una cierta autonomía. Aparece la división en subgrupos en torno a líderes espontáneos. Los miembros se preocupan más por las interrelaciones. Surgen la cooperación y la competencia.

Pueden generarse subestructuras muy separadas y con poca comunicación (que a nivel de la organización manifiesta expresan fuertes resistencias a la integración y a la tarea compartida) u otras más interconectadas flexibles e intercambiables. Bennis y Sheppard se han ocupado de esclarecer los conflictos con la autoridad y entre los miembros en los grupos de entrenamiento.

Las pautas y reglas de funcionamiento son puestas en práctica, el grupo podrá o no modificarlas. Los roles pueden quedar estereotipados, fijos en los miembros o pueden flexibilizarse y complementarse permitiendo un juego más dinámico.

Los sentimientos de gratitud, de ayuda y cooperación pueden alterarse con los de rivalidad, envidia y celos.

Tomando la conceptualización de W. R. Bion podemos

decir que en el grupo se suceden momentos en los que la estructura responde a un grupo de trabajo, que se organiza racionalmente para la tarea, con otros en los que alguna emoción básica compartida predomina y la estructura responde a algún supuesto básico, no conciente, pero compartida por los miembros.

En tanto el grupo se organiza para defenderse frente a algo o alguien vivido como amenaza o perseguidor externo o para huir de él, surge un grupo de supuesto básico de ataque-fuga. En tanto el grupo entra en un estado donde la esperanza mesiánica predomina, creyendo que la salvación provendrá de alguien o algo por nacer, pero que en realidad nunca se producirá, el supuesto básico de emparejamiento está actuando. Hemos ya descripto la forma del grupo de dependencia a propósito del momento de iniciación.

Estas distintas configuraciones grupales pueden sucederse y alternarse con la estructura en torno al trabajo y la tarea llamada por Bion de grupo de trabajo o sofisticado. Temáticas con alto grado de dificultad, tareas percibidas como inaccesibles, actitudes de ciertos miembros de grupo o del coordinador-profesor pueden generar momentos de ataque-fuga. La esperanza puesta en una nueva bibliografía o la explicación que provendrá de un miembro ilustran el segundo tipo. En ellos predominan ciertos estados emocionales por sobre lo racional, obstaculizando el desarrollo de las tareas. Responden a necesidades y emociones que subyacen a lo manifiesto.

Son modalidades de funcionamiento propias de todo grupo que se oponen, se alternan, se suceden en el tiempo y que aparecen como obstáculos o barreras a la tarea explícita y que es necesario remover mediante una tarea implícita para lograr su resolución. Lo racional y lo irracional, lo técnico y lo fantasmático se enfrentan en los miembros del grupo como pares antagónicos, como polos opuestos pero a la vez complementarios que se necesitan mutuamente predominando uno u otro en distintos sucesos del grupo.

El grupo en su proceso va logrando distintos niveles de relación y de organización. Su devenir no es lineal sino espiralado y se da por el enfrentamiento y la resolución de diversos conflictos que se suceden y se vinculan unos con otros. Si es trabajado desde la grupalidad se da un aprendi-

zaje acerca de sus procesos y de las relaciones sociales. El grupo ofrece así a los miembros posibilidades de integración a partir de la resolución de los problemas que el aprendizaje grupal trae.

Hemos analizado la segunda etapa en la historia o evolución del grupo; ésta no tiene una duración temporal. Hay grupos que durante mucho tiempo quedan en la iniciación o la indiscriminación.

En los grupos clase los momentos de iniciación, tal como en los casos antes transcriptos se observó, no son reconocidos por quienes tienen a su cargo la propuesta pedagógica. Más aún, el grupo es llevado en muchos casos rápidamente al desarrollo. Suelen darse formas de manipulación que no respetan los momentos. Esto ocurre por desconocimiento, por deseos de imposición y poder, por dificultades personales para contener situaciones de conflicto y alto monto de ansiedad. Se supone que un conjunto de alumnos puede entrar en tarea en forma inmediata. La tarea se impone, no se propone y esto genera a veces fuertes resistencias que son consideradas erróneamente como dificultades de aprendizaje, cuando en realidad se trata de expresiones naturales, esperables en la dinámica del grupo que deben ser toleradas, contenidas para facilitar su transformación en tarea productiva.

El comienzo del año lectivo en una materia, el de una unidad, no son atendidos especialmente. Pasa a formar parte el inicio, del desarrollo, cuando en realidad debería preparar para que el desarrollo, el abordaje y la penetración de la tarea y del conocimiento tengan lugar con menor resistencia y conflicto. En observaciones realizadas nos ha llamado la atención la carencia casi total de formas de iniciación de un tema, de una clase, etc. Aún el saludo que marca el reencuentro en muchos casos no se realiza. El desarrollo aparece como impuesto, obligado.

Las clases se suceden como en un sistema de montaje continuo, sin tiempos diferenciados, sin momentos evolutivos cualitativamente diversos, sin historia grupal reconocida desde los actores. Hay una negación de la temporalidad, de la historicidad tal como en el exterior de las aulas se vive, hay un reemplazo por otra forma de sucesión de los hechos: la del desarrollo de temas en un programa. Son for-

mas alienadas, ajenas a los sujetos singulares, a sus acontecéres vitales y a los sucesos histórico-sociales. Estos rasgos aparecen más acentuados en las prácticas pedagógicas del nivel medio que en el primario o en el inicial.

Los aspectos de tarea implícita y explícita permiten comprender las aproximaciones y las dificultades como fenómenos naturales del aprendizaje grupal y no como momentos de éxito y de fracaso. Esta última lectura es frecuente desde la óptica de un pensamiento pedagógico evaluativo más que analítico.

En fin, en el momento de desarrollo se intenta observar una temática, realizar una tarea. Esta puede ser comprendida desde un nivel explícito y desde otro implícito.

Distintos fenómenos se suceden dialécticamente y distintas configuraciones grupales se alternan. El desarrollo no es lineal, la realización de la tarea tampoco, se hacen por movimientos espiralados, por el enfrentamiento al conflicto aprender-no aprender en las diversas formas y significados que en cada grupo asume.

5. 4. El momento de cierre

Para concluir el enfoque del proceso evolutivo del grupo nos centraremos ahora en el tercer momento: el cierre.

Así como hay un nacimiento a partir de la reunión de un conjunto de personas, también hay un cierre, una desaparición del grupo dado por la separación física.

El cierre es también un período y se anticipa ya en el desarrollo. Es el último momento de la vida grupal a partir del cual los miembros volverán a lo individual, conservando del grupo todo lo que en él hayan aprendido, el conjunto de experiencias vividas, la representación interna del grupo a partir de las representaciones compartidas.

El grupo se enfrenta a una situación de despedida y deberá elaborar un duelo, una pérdida. Dicha elaboración dependerá de las características de las relaciones mantenidas, de la evolución realizada, del grado y tipo de apropiación de conocimiento logrado, de las modificaciones llevadas a cabo, del nivel y tipo de reflexión realizada sobre los procesos grupales y sobre sí mismo como miembros, de la síntesis e integración final, etc.

Tres tareas fundamentales se realizan en este período:

a. La síntesis e integración de lo aprendido

Consiste en el ordenamiento de la temática desarrollada, la reconstrucción de las tareas, el establecimiento de relaciones globales entre la experiencia y la teoría, la integración entre lo que se ha conocido, sentido y actuado. Se trata de cierres e integraciones circulares de los aprendizajes.

b. La evaluación final del grupo de aprendizaje

Está centrada en el análisis del grupo de aprendizaje y su evolución, la inclusión del momento final desde la historia previa del grupo, la reflexión acerca de los conflictos enfrentados y superados.

La evaluación grupal final incluye el análisis de:

a) el grupo y su proceso

b) la coordinación

c) los cambios logrados en los individuos

De esta manera se incluye la evaluación de los tres procesos que interactúan en el grupo de aprendizaje y que antes hemos señalado: grupal, de enseñanza y de aprendizaje.

c. La despedida entre los miembros

Se refiere desde una perspectiva psicológica a la elaboración del duelo, por la separación del grupo y a la preparación para la vuelta a la serialidad desde la incorporación de lo vivido en esa experiencia grupal. Hay una situación de duelo por la pérdida del grupo, de lo vivido en él, de las relaciones con los otros, etc. En esta situación es normal que la tristeza, el dolor invadan a los miembros del grupo. Aparecen las ansiedades depresivas, típicas de estas situaciones. Frente a ellas puede producirse la idealización del grupo o también la desvalorización. En ambos casos no pueden incluirse los aspectos positivos y negativos, los buenos y malos momentos vividos, sino que se los escinde y separa transformando al grupo en un objeto parcial que contiene una sola cualidad afectiva (el amor o el odio).

De esta manera se evita la depresión que proviene de reconocer lo bueno y lo malo en un mismo objeto total. Otras conductas que aparecen tienden a la negación de la situación de cierre.

La eternización del grupo, la búsqueda de su continuidad, la planificación de encuentros futuros muestran la no aceptación del cierre. Las peleas, la reaparición de conflic-

tos y deudas no saldadas, la crítica destructiva a la coordinación son ejemplos de despedida por desvalorización del grupo. La ilusión del grupo perfecto, la imagen de coordinación sin error, son también ejemplos de participación del grupo como objeto bueno. Las fiestas de despedida, las ceremonias, las comilonas, muestran la negación del dolor.

Los fantasmas de rotura y la ilusión grupal pueden surgir en este momento, nucleando a parte del grupo en torno a ellos. La evaluación genera amnsiedades específicas de tipo persecutorio. Las experiencias de evaluación escolar generan un fantasma típico de los grupos de aprendizaje que de no ser elucidado puede llevar a dificultades en el cierre. Por ello hablamos de la necesidad de una evaluación grupal e individual con participación abierta a todos los miembros y con instancias de autoevaluación.

A través de un proceso de evaluación grupal bien realizado, con la inclusión de la temática de la terminación, (como momento futuro natural), desde la iniciación y también durante el desarrollo del proceso, se evitan las malas elaboraciones y se favorece la transferencia de lo vivido y aprendido en el grupo a otros grupos. La vuelta a lo individual, reincorporando, internalizando lo que la experiencia grupal ha dejado, permite la aceptación de la separación, de la muerte del grupo.

A. Bauleo en el artículo ya comentado (Bauleo, A. 1982) menciona un tercer momento del proceso grupal al que llama síntesis. Surge después de los de indiscriminación y discriminación, cuando el grupo hace un ordenamiento de los temas y realiza experiencias integradoras. Es un momento de productividad, de *insight*. El grupo puede hacer una integración desde su propia historia y cada miembro desde su verticalidad ajusta su historicidad al momento presente. Hay una toma de conciencia del grupo como tal por parte de sus miembros, de sus formas de funcionamiento, estructura, desarrollo evolutivo.

Este estadio se alcanza y luego vuelve a alternarse con los otros momentos aunque con características cualitativamente distintas a como fueron vividos previamente. Se trata de fases, momentos que se suceden dialécticamente.

En la clase escolar el momento del cierre aparece marcado por algunos rituales que más claramente se observan en la

despedida final de 7mo. grado o de 5to. año: viajes de egresados, excursiones, fiestas de graduación, actos académicos, cánticos tradicionales acompañan las despedidas. Desde el trabajo pedagógico suele ser poca la preparación para el cierre del año, o de un período lectivo menor, de una unidad temática, de un ciclo. Las evaluaciones finales, las pruebas generales, los recuperatorios, las integraciones suelen ser la principal manifestación de este momento que queda reducido a la evaluación de los aprendizajes. Poco se trabajan los significados del fin de un proceso y las ansiedades a él vinculadas. El cierre suele ser tomado como un hecho más y no como un momento o período de un proceso. Los conflictos en torno a evaluar –ser evaluado, aceptar-rechazar la evaluación y las formas defensivas que se vinculan a ellos– tiñen la vida de las clases en los momentos de cierre, impidiendo develar otros significados más profundos, evitando las manifestaciones de afecto en las relaciones interpersonales.

En los grupos de formación, operativos, etc. desde el comienzo aparecen indicios de la preocupación por el final del grupo. Los afectos tienen una manifestación directa y el dolor por la despedida se expresa anticipando el cierre. Las fantasías vinculadas a la muerte y la desaparición están presentes en el período final. El trabajo de elaboración de éstas, el duelo por la pérdida del grupo no sólo facilita un buen cierre desde lo grupal sino que favorece una integración y síntesis de los conocimientos recibidos. La captación conciente de los cambios dados en cada miembro desde sí mismo y desde los otros miembros ayuda al *insight*, a la comprensión global y a la integración y cruce entre la verticalidad de cada sujeto y la horizontalidad o transversalidad intersubjetiva.

Hemos recorrido la evolución del grupo de aprendizaje. El grupo es acontecer, movimiento, proceso. Entender la dinámica es describir y explicar el proceso grupal, en sus aspectos manifiestos y latentes y en sus relaciones a lo largo de la vida del grupo.

Hemos dicho que entendemos el proceso de aprendizaje grupal como un desarrollo y evolución desde un momento inicial (encuentro) hasta el momento final (cierre). En el desarrollo aparecen momentos sucesivos con características dinámicas diversas.

En cada una de ellas se enfrentan conflictos y aparecen ciertas configuraciones típicas. La resolución de un conflicto lo lleva a enfrentarse con otro y continuar el proceso grupal en niveles de aprendizaje cada vez más integrados. El movimiento es espiralado, no lineal. El grupo puede volver a conflictos ya superados, a momentos ya vividos, en un reciclaje permanente en el que siempre se editan nuevas formas.

Hemos elaborado los momentos del proceso del grupo a partir de señalar regularidades que se presentan. Esta descripción debe quedar abierta para ser relativizada por los fenómenos singulares que en cada caso se presentan.

No se trata de hacer una reducción o simplificación de la complejidad fenoménica sino de abstraer ciertos rasgos típicos que luego se complejizan.

El análisis de la dialéctica del grupo realizado por J.P. Sartre es una forma de comprender esa realidad cambiante desde su movimiento.

La conceptualización del conflicto y su utilización para la lectura de la dialéctica realizada en otro capítulo sirve para dar cuenta de los movimientos y complementa el análisis histórico-evolutivo aquí realizado.

BIBLIOGRAFIA

Anzieu D., *El grupo y el inconciente*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1978.

Bauleo A., *Ideología, grupo y familia*, Kargieman, Buenos Aires,1974.

Bennis W.G. y Sheppard H.A., "Una teoría del desarrollo de los grupos". Traducción de R. Romero de Henninger *School of Pschyatry, Human Relations*, vol. IX, 4, 1956.

Bennis W.G., "Pautas y alternativas en la evolución del grupo T.", en *Teoría y práctica del grupo T* de Gibb Jack R. y otros, Paidós, Buenos Aires, 1975.

Bion W.R., *Experiencias en grupo*, Paidós, Buenos Aires, 1972

Käes R., *El aparato psíquico grupal*, Granica, Barcelona, 1977

Laing, R.D., *El cuestionamiento de la familia*, Paidós. Buenos Aires, 1976.

Pichon Rivière, E., *El proceso grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires,1974

Souto de Asch, Marta. "Encuadre y proceso de los grupos de aprendizaje". *Revista Argentina de Educación*, Año 1, Nro. 1, Abril 1982.

Wallon, H., *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Lautaro, Buenos Aires, 1965.

Zarzar Charur, C., "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". *Revista Perfiles Educativos*, Nro. 9, 1980, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

VI. HACIA UNA TEORIA DE LO GRUPAL EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA CONVERGENCIAS DESDE UN ANALISIS MULTIRREFERENCIADO

6. 1. Introducción

Comenzaremos con algunos segmentos de escenas vividas en las escuelas. En todos los casos son registros de situaciones reales.

La maestra de lengua y ciencias sociales de 6to. grado lee un texto en el que se relata la creación de la bandera. Dice que toma ese texto porque no habían comentado nada sobre el 20 de junio y agrega que el tema del día es aprender a sacar las ideas más importantes del texto. Lee en forma pausada. Los alumnos atienden. En algunos momentos se corta la lectura y surgen diálogos entre los alumnos con participación de la maestra (1).

Se transcriben algunos fragmentos:

M.: escuchen. Lo que quiero lograr es que comprendan el texto, quiero ver si ustedes pueden sacar las ideas principales. ¿Por qué creen que es importante?
A1: para saber estudiar
A2: para no repetir de memoria
(Los alumnos van dando sus opiniones)
A3: que cada uno dé su opinión
A4: que lo entendamos

(1) Anysz, Susana. Registro tomado de la investigación "Las prácticas pedagógicas y los supuestos del docente; una posible relación". Beca de formación superior 88-89 CONICET, bajo la dirección de Marta Souto.

A5: ¿Por qué en una parte se habla distinto?

M.; Es una cita textual, significa que se escribe igual a como la dijeron.

A5: ¡Qué rara!, ¿no?

M.: Así hablaba Belgrano. ¿Vieron como va cambiando el idioma? Después de todo no pasaron tantos años.

A2: Si eso lo dijo Belgrano todo lo que dicen de la inspiración, del cielo y las nubes blancas es un camelo.

M.: Bueno parece que no todos creen lo mismo, hay distintas historias de la historia.

(Los alumnos comienzan a conversar entre ellos. No gritan. Comentan situaciones en donde pasan cosas similares).

(Terminan de analizar el texto, los significados de las palabras, los hechos, situaciones novedosas, etc. El texto es corto y tiene una cita textual de Belgrano . Es un diálogo permanente donde predomina la pregunta y la respuesta pero hay lugar a comentarios y opiniones, se van extrayendo las ideas principales. La maestra trata de que den su opinión los alumnos que no participaron. Permite diferentes ideas respecto a qué es importante).

M.: Bueno, ahora sacan las carpetas. El título es "Leemos, comentamos y escribimos lo más importante". Lo importante aquí es que ustedes puedan escribir las ideas más importantes, sólo las principales.

A6: ¿De cuántos renglones?

M.; no importan los renglones. Importa que puedan decir lo más importante.

A5: ¿Cómo se llamaban las baterías?

M.: Si no te acordás, no importa. Esto no es un ejercicio de memoria.

A4: ¿Está bien más o menos seis renglones?

A9: ¿Cuál era la fecha?

M.: ¡Cómo les gustan las fechas! Después me dicen que no les gusta la Historia porque hay que recordar las fechas.

(Los alumnos van realizando la tarea. Preguntan a la maestra. Se consultan entre ellos).

Casi al finalizar la hora de clase, entra la Directora. Se produce un silencio total.

D: Sé perfectamente que quienes dijeron todo lo que dijeron de la escuela fueron ustedes. No tienen ningún tipo de límites ni de respeto. Con ustedes. todos los años hubo miles de problemas. No saben ubicarse. Tomé la decisión de pedir al Distrito la presencia de los psicólogos para ver qué hacer con este grado.

(Por disposición de las autoridades de la Municipalidad se había solicitado a las escuelas un diagnóstico institucional en el que se pusiera de manifiesto la opinión de toda la comunidad educativa. En la escuela se hizo y se solicitó a los alumnos su opinión sobre el funcionamiento de la escuela. Los alumnos de este sexto grado escribieron la verdad de lo que pensaban y sentían, lo que les gustaba y lo que no les gustaba, las cosas que había que cambiar, las cosas que tendría que tener la escuela, etc. .

El grado quedó en silencio. Los alumnos en su totalidad miraron a la maestra. La maestra parecía totalmente sorprendida. Me miró a mí. La Directora esperó unos segundos en silencio. Tenía las manos en los bolsillos de su delantal. Cuando se dirigió a los alumnos los señalaba levantando la mano en la que tenía una lapicera. La directora se retiró del salón en el momento en que tocaba el timbre del recreo.

Un alumno muy cerca de mí le dice a su compañero en voz muy bajita:

– ¿Vos te imaginás lo que hubiera pasado si yo le digo la verdad entera a esta vieja?

M: Bueno chicos, salgan al recreo, después charlamos.

Los alumnos salen al recreo.

Respecto de esto, la maestra comentó un tiempo después:

"El Distrito, por el pedido de la Directora envió a dos psicólogos. Estos fueron al aula de sexto grado dado que allí supuestamente se desarrollaba el problema. Trabajaron con los alumnos y la maestra, observaron clases, entrevistaron a los chicos, a la maestra, a la maestra de matemática y ciencias naturales, hicieron charlas con todo el grupo. Mantuvieron conversaciones con otras personas en la escuela; directora, otras maestras, etc. Luego de dos meses en la escuela, hicieron llegar a la directora su im-

presión diagnóstica en la que se expresaba la ausencia de 'problemas serios' en sexto grado siendo que la característica de este grupo era decir la verdad, aspecto sumamente difícil de aceptar, a veces, por los adultos.

Esta situación muestra una clase de sexto grado en la que se enseñan dos tipos de contenidos, uno histórico: la creación de la bandera y otro de lectura comprensiva: las ideas principales de un texto. Hay integración de contenidos de materias distintas (historia y lengua).

En la clase hay momentos de participación de los alumnos coordinada por la maestra que se alternan con otros donde ésta lee y los alumnos escuchan.

Esta clase transcurre en un contexto institucional: la escuela.

En ella se suscitan algunos problemas a partir de un diagnóstico institucional en el que los alumnos de este 6to. grado manifiestan abiertamente su opinión sobre el funcionamiento de la escuela. Dichas opiniones no fueron aceptadas por la Directora quien pidió una intervención de los psicólogos del Distrito. La verdad de los alumnos no coincide con lo que la Directora quería que se dijera acerca de la Escuela. Aquí parece radicar en parte el problema planteado.

Frente a esta situación cabe plantearnos:

1. ¿Cómo se da la relación de esta clase con la escuela? ¿Qué movimientos y atravesamientos hay en ella? ¿qué articulación-oposición hay entre el estilo de autoridad de la Directora en la escuela y el de la maestra en la clase? ¿Se trata de una clase-isla en el contexto de la institución?

La posibilidad abierta de preguntar-se, interrogar-se entre los alumnos y la maestra acerca de la historia en la clase observada ¿es coherente con el estilo pedagógico institucional (que puede inferirse de la acción de la Directora)? ¿Cómo se organiza y distribuye el poder en la Escuela? ¿Qué representación circula a nivel directivo acerca de un diagnóstico escolar y de una intervención psicológica? ¿Cuál es el poder real de la Dirección? ¿Cómo se estructura la línea jerárquica en la escuela? ¿Cómo se manifiestan las oposiciones entre las clases institucionales?

2. ¿Cómo se ejerce el poder social en esta situación?

¿Qué formas de control social se utilizan? ¿Cómo se vinculan con el conocimiento y la disciplina? ¿Cómo se relaciona la cúspide de poder con los otros poderes como el de los psicólogos, la maestra, los alumnos, los padres, etc.? ¿Cómo se articulan las relaciones de poder en espacios específicos? ¿Cuáles son las estrategias de poder en juego?

3. ¿Cómo son las relaciones docente-alumnos en la clase? ¿Qué lugar tiene el conocimiento en esa relación? ¿Cómo se organiza la clase desde la autoridad y el poder? ¿Qué roles se distribuyen y desempeñan unos y otros? ¿Cómo se forma la red de comunicación? ¿Cómo surgen las interacciones? ¿Qué sentidos tienen las interacciones para los propios actores? ¿Cómo definen la situación unos y otros? ¿Cómo se construyen los significados sociales?

4. ¿Qué representaciones psíquicas y sociales acerca del conocimiento, del docente, del alumno circulan en la clase? ¿Qué afectos se ponen en juego? En este grupo clase ¿predomina lo emocional o lo racional? ¿Qué configuraciones desde lo latente estructuran al grupo clase? ¿Qué forma adoptan los fenómenos transferenciales?

5.¿Qué se enseña en la clase? ¿Para qué se enseña? ¿Cómo se organiza la clase en función de enseñar la creación de la bandera y la lectura comprensiva de un texto? ¿Cómo se relacionan los contenidos a enseñar (lengua e historia)? ¿A través de qué técnicas y recursos se enseña y se aprende? ¿Cuál es la tarea? ¿La interacción facilita u obstruye el aprendizaje escolar? ¿La tarea facilita u obstruye la construcción de lo grupal? ¿Qué tipo de conocimiento se promueve? ¿Qué formas de pensamiento? ¿A través de qué actividades e intervenciones de la maestra?

Estos tipos de preguntas requieren para ser respondidas de indagaciones desde un nivel de análisis y un ámbito particular.

En el primer grupo nos referimos al nivel institucional y más específicamente al ámbito institucional en su articulación con el grupal.

En el resto, nos ubicamos en el ámbito grupal, abriendo la perspectiva a un análisis multirreferenciado desde teorías sociológicas en el segundo grupo, psicosociológicas en el tercero, psicológico profundas en el cuarto y pedagógicas en el quinto.

Distintas teorías brindan referentes teóricos necesarios para un análisis de lo grupal desde la complejidad de sus fenómenos. Intentaremos construir un conocimiento de lo grupal cruzando niveles de análisis y referentes teóricos diversos, contextualizándolo en lo escolar y en lo social y buscando qué de ellos se inscribe en este campo de problemáticas. El contexto no será planteado como entorno, como medio externo, sino como constituyente de la trama grupal. El sujeto no será una unidad menor circunscripta por lo grupal sino que estará inscripto en las redes que desde su relación con otros ayuda a tejer.

Distintas teorías han abordado el campo de lo grupal. La sociología, la dinámica de los grupos (dentro de la cual se desarrollaron distintas teorías psicosociológicas), el psicoanálisis aplicado a los grupos, la pedagogía de los grupos, etc. Intentaremos abordar desde ellos el campo específico de lo grupal en las situaciones de enseñanza, haciendo especial referencia al grupo-clase.

En primer término, tomaremos la problemática de la institución y el grupo, para luego tratar los niveles social, psíquico e instrumental en estos grupos.

Abriremos así posibilidades de construcción de un conocimiento didáctico a partir de una cierta deconstrucción de realidades y saberes muy instalados en la cultura pedagógica.

6. 2. El grupo de aprendizaje y sus contextos

No cabe duda de que la problemática de lo grupal está atravesada por lo social, lo institucional y lo subjetivo. Hemos planteado desde lo epistemológico la necesidad de incluir dimensiones y ámbitos diversos para dar cuenta de la complejidad.

Cabe en este momento plantearnos de qué manera entender las múltiples relaciones entre ellos.

Plantear el tema de la clase o el grupo y sus contextos es abrir el problema de las barreras, las separaciones, las conexiones, las interrelaciones, las integraciones entre ellos.

El contexto es aquello que acompaña al texto, el "tejido de la narración", el "enredo, trabazón" en que las obras literarias se componen.

El texto es aquello contenido en el cuerpo de la obra, lo dicho o escrito por el autor, las ideas y términos propios de éste.

En lo grupal podríamos pensar que textos son las formas propias construidas por el grupo en sus múltiples variaciones y contexto lo que las rodea, lo que las acompaña completando sus significados.

Pensando desde otro ángulo el tema introduce las relaciones adentro-afuera y plantea la existencia misma de una diferencia. Se requiere de una cierta identidad del adentro, diferente del afuera que justifique una envoltura que a la vez separe y conecte con el afuera y contenga el adentro.

Hay un interior y un exterior que se necesitan mutuamente para ser pensados en tanto es sólo en la referencia al otro término que se sitúa la diferenciación. No habría un interior sin exterior, ni un exterior sin interior.

Podemos, entonces, pensar las relaciones aceptando inicialmente estas diferenciaciones texto-contexto, adentro-afuera, interior-exterior, pero cabe también la posibilidad de negar estas diferencias, postulando la unidad de y en la complejidad. En este último sentido estas relaciones parecen irrelevantes.

Plantearemos algunas alternativas diversas respecto de las formas como estas relaciones pueden ser explicadas.

La primera forma que mencionaremos es la de la influencia ejercida en un sentido, es decir, unidireccionalmente. Es desde la unidad o desde el ámbito más amplio que se supone la influencia hacia otro más restringido. Así, lo social influye en lo institucional, lo institucional en lo grupal, lo grupal en lo individual.

La relación es desde el exterior hacia el interior, desde el afuera hacia el adentro, desde el contexto al texto.

En las teorías estructuralistas predomina esta perspectiva; las ideologías dominantes, las relaciones de producción influyen en los aparatos o sistemas y en los agentes que las reproducen; la estructura social determina una organización en la que las funciones sociales se distribuyen asegurando la continuidad y consolidación de aquélla.

El sistema educativo, en nuestro caso, influye sobre las instituciones u organizaciones escolares y éstas a su vez lo hacen sobre las formaciones grupales y las personas.

Se construye así un tipo de explicación teórica que es, en sí misma, reproductora del determinismo macrosocial que intenta explicar, ya que no permite advertir los movimientos posibles que desde líneas opuestas pudieran generarse.

La teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron), las conceptualizaciones acerca de los aparatos del Estado (Althusser) el funcionalismo de Parssons, explican las relaciones de la sociedad y la escuela como influencia de lo social sobre el resto.

Las hipótesis psicosociológicas de Rosenthal y Jacobson en "Pygmalion en la escuela" también pueden ubicarse en esta línea; las expectativas del maestro provocan resultados en el comportamiento de los alumnos. A nivel de la clase la influencia es unidireccional conservando la orientación vertical de la estructura social.

La segunda forma que mencionaremos es la de la interinfluencia o interdependencia. La explicación dinámica incluye la bidireccionalidad. Es el exterior que afecta al interior y el interior que se proyecta hacia el exterior.

Si pensamos al grupo como un sistema abierto éste se caracteriza por los intercambios con otros sistemas más amplios (la escuela, la comunidad) y aun con subsistemas menores. Las interrelaciones pueden provenir del grupo, su influencia puede ser ejercida hacia el medio o contexto en que se ubica o, por el contrario, pueden originarse en el entorno y llegar al interior del grupo. Hay mutua influencia y determinación.

Una tercera forma de explicar las relaciones con el contexto es la dialéctica. Según ella, los intercambios se producen por movimientos, por regresiones y progresiones, por oposiciones que se resuelven en nuevas totalidades, que generan a su vez nuevas contradicciones. Es también desde la historicidad como se explican las relaciones, ubicando los movimientos dialécticos en lo socio-histórico.

En la teoría de Sartre, ya expuesta, el pasaje del campo "práctico inerte" al "práctico común" se realiza por la lucha, el movimiento dialéctico contra la alienación, la exterioridad y la alteridad que caracterizan al primero.

Las teorías sociológicas de la resistencia o producción postulan también que es a través de las relaciones dialécti-

cas que se producen las transformaciones en las prácticas, entre los sujetos, los grupos, las instituciones y la sociedad.

La cuarta forma es la de relaciones de inclusión. Una unidad es parte de otra, es fundante, estructurante. Cada nivel se integra en el siguiente en una nueva resolución de totalidad. Así el grupo integra a los individuos, la institución a los grupos, la sociedad a las instituciones. En cada uno aparecen características nuevas que incluyen a las de las unidades menores y las integran en una nueva estructura.

Desde esta perspectiva podemos hablar de niveles de integración con complejidad creciente, de clases y subclases, etc. Hay una integración dinámica de unos en otros.

Cuando decimos "el grupo dramatiza los conflictos institucionales" o "el contexto se hace texto" estamos seguramente suponiendo una relación de inclusión.

Dicha relación podría plantearse desde la fusión de la unidad menor en la de mayor grado de integración, perdiendo así su identidad propia.

Podría también hacerse desde la conservación de las diferencias aun en la unidad mayor. Esta última modalidad subyace a las conceptualizaciones de la complejidad más recientes. Se trata de una inclusión parte-todo donde las partes no pierden su identidad sino que con ella se incluyen en totalidades más abarcativas.

La conceptualización de Ardoino de niveles dentro de un modelo de inteligibilidad para comprender los conjuntos humanos, utilizada por nosotros como base para el análisis, (Capítulo 1), se ubica en esta perspectiva.

Dice Ardoino que cada nivel tiene cierto grado de autonomía y, por lo tanto, de inteligibilidad en relación con los niveles precedentes, ya sea que se elija partir de la institución a las personas o viceversa.

Las conceptualizaciones de E. Morin desde el paradigma de complejidad con una "lógica arborescente" que se abre a la contradicción, al desorden, a lo generativo también corresponde a este enfoque.

En cambio, el concepto de niveles de integración de J. Bleger implica relaciones de inclusión del primer tipo explicado.

Por último haremos referencia a la explicación de las relaciones desde la transversalidad (Guattari, F.) Se trata de

un desarrollo dentro de las relaciones de inclusión. Los atravesamientos sociohistóricos, institucionales, grupales, subjetivos se producen en forma constante y sobre ellos se inscriben formaciones específicas de lo grupal. Las dimensiones del imaginario social, las ilusiones, mitos y utopías a nivel institucional forman una red sobre la cual se afectan e implican los sujetos.

La transversalidad, como forma de atravesamientos múltiples, rompe la diferenciación adentro-afuera y cuestiona la conceptualización de una identidad y estructura propia de cada uno de ellos. Se trata de localizar flujos de deseos y sus canalizaciones en formas diversas. La realidad es pensada desde las ideas de desorden, desorganización, de territorializaciones diversas y cambiantes. No se trata, entonces de explicar las relaciones con el contexto sino de analizar las líneas de fuga, sus bifurcaciones o derivaciones, que se suscitan en todo espacio social y en el caso de lo grupal llevan a plantear el desdibujamiento de los grupos como entidades con estructura propia y la posibilidad de verlos como formaciones producto de anudamientos y desanudamientos sucesivos (Fernández, A.M., 1989).

Hemos expuesto distintas formas de explicar las relaciones texto-contexto, grupo-institución.

Plantearemos ahora algunas conceptualizaciones acerca de la relación grupo-institución. Más específicamente nos preguntamos ¿qué dimensiones abarca?

En toda institución las relaciones se establecen desde dimensiones diversas.

Siguiendo a Castoriadis señalamos tres dimensiones: funcional, simbólica, imaginaria.

La primera se refiere a la organización, a las tareas y medios en función de fines, obedece a una racionalidad técnica que busca la eficiencia, es acorde a las estructuras, establece reglas de funcionamiento según organigramas dados. Las relaciones entre las personas y grupos en tanto miembros de la escuela, su ubicación en grupos institucionales según tipo de funciones que cumplen, constituyen este primer nivel de relaciones.

A estos componentes funcionales se articulan otros de índole simbólica. "Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo

simbólico. No es que se agote en ello. Los actos reales, individuales o colectivos (...) los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica"(Castoriadis, C., 1983 pág. 201). Las instituciones no pueden existir fuera de lo simbólico. Constituyen su propia red simbólica, sobre la base de significantes elaborados previamente. Se trata de relaciones de significados que toman el valor de símbolos y que son sancionados como válidos institucionalmente. No están sometidos al contenido que vehiculizan, ni se vinculan a un significado preciso, sino que pueden generar vínculos nuevos.

Por último, una dimensión imaginaria, en la que se genera un desplazamiento de sentido, que se aleja de lo real. Supone por un lado la función simbólica, pero agrega una capacidad imaginaria, de evocar una imagen, de representar mediante otra forma inventada. Para comprender las relaciones entre el grupo, la institución y la sociedad es necesario hacerlo desde los tres niveles; funcional, simbólico (construido social e institucionalmente), imaginario (componente de todo simbolismo, en tanto capacidad de inventar y ver en una cosa lo que no es) y desde las relaciones que ellos suponen.

Lidia Fernández (1987) señala tres niveles de significación: el comprensible desde los datos observables; el proveniente del movimiento fantasmático del mundo inconciente de los sujetos activado por la interacción y por el imaginario social; el proveniente del movimiento ideológico activado por oposiciones entre efectos encubridores y develadores.

Por otro lado, las relaciones pueden pensarse desde los movimientos que en la institución se producen en su interior y con la comunidad en la que está inserta.

Así, Fernando Ulloa (1969) consideró cuatro tipos de movimientos posibles que generan circulaciones internas y con el exterior:

Entre la institución y el contexto o comunidad (interinstitucional), entre los distintos niveles, modalidades y formas de comunicación (intrainstitucional), entre el vínculo formal y el interno fantaseado que determina el tipo de per-

tenencia del individuo a la institución (individual) y por último, el interjuego de tendencias hacia la integración o institucionalización y aquéllas hacia la dispersión o desintegración de cuya regulación depende el crecimiento institucional.

Las relaciones y movimientos entre el grupo y la institución pueden:

– tender a repetir las problemáticas y los significados (lo simbólico y lo imaginario) de uno en otro adoptando una modalidad regresiva basada en la estereotipia, la regresión y la repetición sin posibilidad de transformación, dramatizando en espejo el contexto en el grupo y amplificando lo grupal en el contexto, actuando significaciones fantasmáticas desde la sumisión o la defensa, encubriendo con racionalizaciones condiciones ideológicas alienantes;

– tender a transformar, a producir cambios en un sentido de progresión a lo social, conociendo las influencias mutuas con el contexto, discriminando y elaborando las fantasmáticas predominantes para evitar la sumisión a ellas, develando las condiciones ideológicas y buscando formas acordes a la transformación social.

Se trata, en fin, de asumir un camino hacia la progresión a lo social, a lo no transitado ni experimentado previamente, al acto social, o de reeditar los significados de lo psicofamiliar, volcando a lo ya vivido, a la personalidad infantil, evitando el plano de lo socio-político y el desarrollo de una personalidad social adulta. Estas modalidades progresiva y regresiva pueden darse en la institución global, en los grupos homogéneos o clases institucionales que la conforman, en partes de ellos o en los individuos (Mendel, G. 1974).

Las vinculaciones de lo grupal y lo institucional son múltiples y pueden hacerse desde las dimensiones funcional o simbólica, desde los niveles manifiesto y latente.

Las relaciones pueden estar basadas en la igualdad o en la diferencia y serán, en este sentido simétricas o asimétricas.

En la presentación que realizaremos bajo el título reproducción-resistencia en la clase escolar se analizarán estas relaciones en escuelas y cursos estudiados en una investigación.

BIBLIOGRAFIA

Barenblitt y otros, "Lo grupal", Capítulo de Saidón O., *Propuestas para un análisis institucional de los grupos,* Búsqueda, Buenos Aires, 1983.

Bleger, J., *Temas de psicología.* Capítulo "El grupo como institución y el grupo en las instituciones", Nueva Visión, Buenos Aires, 1972.

Bourdieu, P., *Cosas dichas,* Gedisa, Barcelona, 1988.

Fernández, A. M., *El campo grupal,* Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.

Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad.* Tusquets, Barcelona, 1983.

Fernández, Lidia., "El Perfil institucional de la escuela; su adecuación a condiciones de marginalidad urbana y rural", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas,* año 3, N° 7, 1987 - M.E.J. - OEA.

Giroux, H., "Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación, un análisis crítico", *Revista Dialogando* N°10, Santiago, 1985.

Guattari, F. y otros, "La intervención institucional", México, Folios Ediciones, 1981. Capítulo de G. Mendel, *El sociopsicoanálisis institucional.*

Hess, Rémi, *La pedagogía institucional hoy,* Narcea, Madrid, 1976.

Lapassade, Georges, *Grupos, organizaciones e instituciones.* Capítulo II. Gedisa, Barcelona, 1977.

Lobrot, M., *Pedagogía institucional,* Humanitas, Buenos Aires,1976.

Mendel, Gérard, *Sociopsicoanálisis 1 y 2.* Amorrortu. Buenos Aires, 1974.

Ulloa, Fernando, "Psicología de las instituciones", *Revista de la A.P.A.,* Tomo 26, 1969.

6. 3. Inscripciones sociales en la construcción de lo Grupal

Desde un nivel de análisis sociológico nos preocupa especialmente el problema del poder tal como éste se da e instaura en las situaciones de enseñanza.

Tomaremos inicialmente algunos eventos reales de la vida cotidiana de las escuelas para mostrar en ellos el lugar del poder.

5to. año bachillerato mixto, modalidad bilingüe, Colegio Nacional.

Datos previos: La profesora de inglés es "muy autoritaria" según los alumnos. Varios habían tenido discusiones con ella que se resolvían por la vía de la imposición de la palabra del Profesor frente a la de los alumnos. Uno de los alumnos había solicitado pasar a otro curso de inglés de menor nivel, con otro docente para evitar dificultades con esta Profesora dada la mala relación con ella. Los alumnos decían que la enseñanza era inapropiada, que el inglés era "arcaico", y que la pronunciación de la profesora era mala.

La situación: En una hoja dos alumnos han escrito letras de canciones en inglés durante una hora de clase "aburrida" de otra materia. Seleccionaron letras de canciones conocidas con significados de fuerte tono, referidos a la escuela, la materia y los docentes. Uno de ellos colgó la hoja en la pared del fondo del aula y la dejó allí. Tres días después la Profesora de inglés leyó el escrito y lo arrancó llevándolo a Rectoría. Consideró que estaba dirigido a ella por estar en inglés. Interrogó a la clase para saber quién lo había escrito. Uno de los autores dijo que él había sido, (el otro estaba en la otra clase de inglés que funcionaba simultáneamente). Al enterarse el segundo alumno fue a pedir a la Profesora la hoja, diciéndole que era de él. Discutieron en tono fuerte, y la Profesora le dijo que debía retirarla en Rectoría. La Rectora quería la expulsión de los alumnos pero la Vicerectora medió logrando dejarlos con el número de amonestaciones al límite de la expulsión.

Se citó a los padres para informar la situación y los alumnos pidieron estar presentes para defender su posición. Los padres aconsejaron a los alumnos no estar pre-

sentes. Finalmente se procedió a ponerles el máximo de amonestaciones sin expulsión.

¿Cuál es la racionalidad en esta situación? ¿Cuál es la lógica de la docente y cuál la de los alumnos? ¿Cuál es la estructura de poder? ¿Cómo la autoridad concibe el poder? ¿Cómo se entrelazan el poder en la familia y en la escuela? ¿En qué fuentes de poder se apoya la Profesora? ¿Cómo se forma la red de poder Rector-Vicerrector-Profesor-Alumno-Padres? ¿Cuál es la estructura impuesta? ¿Cómo se vincula el verticalismo en la escuela y en la familia? ¿Habría alguna forma de ejercer poder desde los alumnos fuera de la rebelión? ¿De qué manera el estilo de poder marca un estilo de enseñar y también de aprender? ¿Cómo marca el poder al saber? Finalmente ¿de qué *poder* se trata?

Primer Año: Música

Es el primer día que los alumnos de 1er. año tienen la materia Música (segundo día de clase). Están ansiosos esperando conocer un nuevo profesor. Llega una profesora al aula, los alumnos la saludan. La profesora se ubica al frente de la clase, atrás del escritorio. Da un golpe fuerte sobre la mesa y dice:

"Lo que quiero que recuerden es que la materia Música también pueden llevársela a examen. No olviden esto en todo el año (el tono es fuerte y amenazante)

Los alumnos quedan silenciosos.

En la escuela tienen que hacer una actividad extraescolar entre las que figura coro. Muchos alumnos de primer año la eligieron ese mismo día. Al narrar el hecho han pasado 4 meses. El coro no les interesa y no saben cómo salir de él. Los comentarios que hacen en el momento son "Nos dio un miedo terrible" "quedamos heladas", "nadie se espera una reacción así", "nadie se animó ni a abrir la boca". Agregaron además que veían como una barbaridad que el segundo día de clase, con el miedo que ellas tenían de la secundaria una profesora pudiera decir esto.

¿Qué tipo de poder se instaura? ¿Cómo se relaciona el poder en la relación docente-alumnos con el conocimiento, la tarea, etc.?

¿Cómo se da el poder en este nivel micro?

Una alumna de 1er. año se dirige a la Rectora de la escuela para pedirle si podían retirarse una hora antes porque tenían hora libre.

La alumna va hacia rectoría pero se encuentra antes en un pasillo con la Rectora. Se acerca a ella y le dice:

A- "Sra., queríamos preguntarle si podíamos..."

R.: "Srta., qué es esto de sonar los dedos delante mío, que no se repita nunca más (en tono de reto y voz alta).

La alumna mientras hablaba, se había tomado las dos manos y forzó las articulaciones que hicieron ruido. (No era consciente de lo que hacía hasta que, por la reacción de la rectora, lo notó) La alumna se retiró sin conseguir el permiso.

La alumna manifiesta haber sentido vergüenza, pero también rabia por la forma impulsiva en que la corrigió.

Cuando la alumna narró esto en un grupo de adolescentes, el resto comentó:

A: "Si no gritan creen que no se las respeta"

B: "Afuera de la escuela es una persona, adentro es otra cosa"

C: "Son pobres tipas, la escuela es el único lugar donde tanto profesores como autoridades pueden hacer que se las respete, tienen un lugar 'importante'. Cubren en la escuela lo que adentro no tienen, por eso también su autoridad no sirve".

¿Qué es autoridad? ¿Cuáles son sus fuentes? ¿Cómo se ejerce? ¿Cómo la organización formal y sus estamentos se entrecruzan con lo personal y lo interpersonal? ¿Cómo se instauran los controles para reproducir la cadena social sometedor-sometido? ¿Cómo y qué significados construyen los actores?

Jardín de Infantes: Clase de música (1)

La sala es pequeña con gradas en un sector y un piano. Los nenes se sientan en las gradas. La maestra espera la

(1) Registro tomado por Laura Sierra para un trabajo práctico de Didáctica II.

llegada de la Profesora de música, mientras tanto comienza a enseñar una canción para el día de la familia.

La maestra M. Comienza a cantar

M. ¡Repítanlo Ustedes!

Los chicos cantan bajito

M. ¡Se dan cuerdita! les dice en voz alta.

Los chicos hacen un gesto como si se dieran cuerda en la cabeza

M. Repitan (Silencio).

M. ¿Y?

Los nenes cantan muy bajito

M. Sólo Mariana lo hace bien. ¿Y los otros?

Sigue intentando que los chicos canten hasta que llega la Profesora de música y la maestra se va.

Profesora: ¡Sebastián está molestando! Lo mira. Toca una canción y pregunta ¿cuál es?

Los chicos piden Manuelita

La Profesora toca la canción anterior y los chicos hacen la música.

Al terminar piden nuevamente Manuelita

La Profesora ordena: "Todos cantan ahora ¡Qué inquietos están hoy! No molesten.

Toca otra canción. Vuelven a pedir Manuelita. Finalmente la Profesora toca Manuelita, todos cantan con entusiasmo.

¿Cómo se da el interjuego entre el deseo del alumno y el del docente?

¿Cuál es en realidad el deseo que se oculta tras el enseñar? ¿Qué se busca: formar para la autonomía o para la subordinación? ¿Cómo se construye el edificio del poder en el aula? ¿Es que el poder y el saber se oponen o se apoyan mutuamente? ¿Se ocultan uno en el otro? ¿Cómo se relacionan la distribución del saber y la del poder en el aula?

Y nuevamente nos preguntamos ¿de qué *poder* se trata?

Iremos dando respuestas a estos interrogantes a partir de los aportes de diversas teorías. Desde un nivel de análisis sociológico cabe plantearnos cuáles son las formas por las cuales el poder y el control social se ejercen en la escuela y en las clases escolares. Tomaremos categorías sociológicas y las utilizaremos en los ámbitos institucional y grupal.

En el primero cabe estudiar el sistema de las relaciones de poder, su distribución, redes y jerarquías, así como su influencia en las acciones de los sujetos. Dicho análisis se ubicaría en una perspectiva estructural-funcionalista.

Se trata de las formas de gobierno, de las jerarquías formales pero también de las redes de poder informal, a veces paralelas, que se entrecruzan a las otras complejizando la totalidad del sistema.

Pero más que centrarnos en la localización del poder a nivel del sistema, como aparato ideológico o agente reproductor nos interesa plantear desde un nivel micro cómo se instaura en lo cotidiano a través de mecanismos y dispositivos más minuciosos.

Desde un nivel grupal psicosociológico, analizaremos las relaciones grupales e interpersonales de poder, las formas como se imponen desde la autoridad normas y pautas, cómo se organizan liderazgos y distribuyen los roles y la comunicación. También interesa ver cómo se gestan conflictos, cómo se producen formas de resistencia, cómo se generan culturas y contraculturas, versiones oficiales y no oficiales al interior de los grupos y de las clases escolares. Para ello se requiere de una mirada minuciosa que comprenda los fenómenos desde su complejidad, heterogeneidad, historicidad y singularidad.

El planteo del poder en los grupos de aprendizaje no puede separarse del de la organización a nivel institucional ni tampoco del sistema educativo. Se trata de un análisis a nivel estructural que toma la organización jerárquico-burocrática de la escuela y las relaciones de autoridad y de poder entre los distintos estratos institucionales. Dichas relaciones tienen unidireccionalidad y se ejercen desde la superioridad a las bases.

Hablamos de autoridad como poder asociado con una posición o puesto dentro de una organización. Se trata de poder legítimo, socialmente aceptado, de posiciones diferenciales, establecidas oficialmente y aceptadas como válidas por los miembros de la organización. Las relaciones de autoridad hacen referencia a un sustrato estructural en el que se decide la conducción, la distribución de los distintos niveles de delegación y de coordinación de tareas y funciones. La estructura jerárquica plantea una autoridad basa-

da en la asimetría, en la transitividad, en el dominio de estratos superiores sobre los inferiores.

Paralelamente a este sistema de autoridad instituido surgen otras formas de poder que se relacionan con los niveles jerárquicos de la institución y que conforman el sistema político.

Hablamos de poder en el sentido de capacidad para ejercer una influencia, capacidad para realizar a través de la interacción un cambio de conducta en otro u otros. Se trata de un potencial, una posibilidad dada de influir sobre otros a través de ciertos medios.

Estos medios pueden ser la coerción (física, moral, etc.), las recompensas y castigos, la legalidad psicológica dada por características personales referidas a la función paternal, la legalidad jurídico-social dada institucionalmente, el prestigio personal, los afectos, el conocimiento. Distintos tipos de poder se generan según predomine una fuente u otra. Distinguimos así el poder coercitivo, el de referencia, el experto etc. En general en el ejercicio del poder se combinan varias de estas formas. Ellas se vinculan, por otro lado con las diversas modalidades de liderazgo.

Cabe señalar, en el caso de la escuela, que las relaciones jerárquicas se organizan desde la dirección hacia los docentes y desde ellos a los alumnos con algunas jerarquías intermedias que varían según las organizaciones. Se trata de la línea estructural de autoridad, dentro de la cual las personas se ubican en distintas posiciones y desde ellas queda legalizada la red oficial de poder.

Esta es una aproximación posible para comprender la organización del poder desde una perspectiva estructural a nivel de la organización o establecimiento institucional.

En las situaciones y casos antes planteados estas líneas de autoridad están presentes, en la relación alumna-rectora; maestra o profesora-alumnos; directora-maestra-alumnos; etc.

A nivel del aula interesa marcar la diferencia de posiciones entre el docente y los alumnos. Cada uno se ubica en una posición distinta y desde ella está sometido a la autoridad de quienes están arriba y podrán ejercerla a su vez sobre los que están abajo.

En la clase escolar, el docente ocupa la posición supe-

rior y el alumno la inferior. La línea de la asimetría y del dominio va en esta dirección. La autoridad la tiene el docente. El poder en cambio puede ser ejercido también por los alumnos.

La asimetría se basa por un lado en la estructura jerárquica de la organización, en el posicionamiento diverso de unos y otros actores sociales dentro de la escala. Pero se funda también en la relación misma con el conocimiento, en la distancia diferencial que docentes y alumnos tienen hacia él. En torno al conocimiento se genera a nivel de las significaciones sociales una jerarquía. El docente es quien está más próximo a él, quien desde las representaciones habituales lo "posee", tiene una propiedad adquirida anticipadamente sobre él. Los alumnos están "desposeídos" de ese conocimiento y es la institución educativa la que asegura socialmente el logro de dicha posesión en escalas diversas según ciclos y grados (inicial, primario, medio, superior). El conocimiento en sí mismo tiene un valor social que instaura relaciones de asimetría al interior de los grupos de aprendizaje y clases escolares. La relación pedagógica se estructura entre el docente, los alumnos y el conocimiento. La ubicación diferencial de los dos primeros con respecto al tercero marca la asimetría propia de lo pedagógico. Si hay pedagogía hay referencia al saber y en las significaciones sociales vigentes es el docente quien representa ese saber frente al alumno. Esta diferencia instaura una relación de poder desigual aunque no inmóvil.

La conceptualización del acto pedagógico como relación ternaria, donde la reciprocidad aparece mediada por cualquiera de los tres componentes intenta romper con la dualidad que subyace a las relaciones y representaciones de la relación pedagógica mayoritariamente vigentes. En ellas la relación se da entre dos: un sujeto que posee como una propiedad personal el conocimiento y otro sujeto que está en situación de lograr dicha apropiación. Desde esta representación la enseñanza es simbólicamente un acto de pasaje de esta posesión. Transmitir conocimientos es potencialmente otorgar un poder social. Paradójicamente, poder no reconocido en la vida cotidiana de la escuela. El lugar del conocimiento como un tercero intenta romper esta configuración, otorgándole un lugar propio, independiente, no

personificado en la figura del maestro ni en la del alumno. Intenta también desmitificar el saber y hacerlo accesible a unos y otros; repensar el lugar del docente como un mediador en la búsqueda de conocimiento y no como un poseedor del mismo. Por último, intenta abrir el camino y el acceso a lo simbólico que corre el riesgo de quedar obturado regresivamente en la relación dual.

La asimetría entonces tiene dos fuentes poderosas: la autoridad y su estructura formal, el saber y su distribución.

A ellas se agregan otras fuentes de poder dadas por las diferencias generacionales (adulto-niño o joven) y por las diferencias socio-económicas (procedencia de clase social).

Con esto queremos mostrar que el análisis del poder en la clase se bifurca y complejiza. Está atravesado por significaciones sociales, institucionales e individuales que dan lugar a formaciones específicas en los grupos de aprendizaje que varían y adoptan características singulares en cada caso.

Formularemos la hipótesis de que a nivel social el *poder pedagógico* es un articulador del grupo de aprendizaje. En él se cruzan un conjunto de factores, en el sentido de un anudamiento de líneas que se conjugan y posibilitan a su vez otras formaciones grupales a partir de él. De esta manera influyen en la grupalidad en el sentido de propiciar formaciones grupales. Entendemos por *poder pedagógico,* la capacidad de influir sobre los otros que surge de la combinación peculiar del poder social en su relación con el saber, con el lugar y significado que adopta en la relación pedagógica. En tanto articulador social el poder pedagógico influye en todas las relaciones y atravesamientos que desde lo social se dan en el grupo.

La comunicación, las normas, las formas de control y sanción, los roles, los liderazgos o relaciones de influencia dependerán fundamentalmente de las características que asuma el poder pedagógico en los grupos y clases.

Analizaremos este poder a partir de las normas y mecanismos diversos por medio de los cuales se instaura, es decir de las tácticas, estrategias y técnicas a través de las que se ejerce y efectiviza en las redes sociales. Se trata de plantear un análisis de la "microfísica del poder" en el sentido analizado por M. Foucault. El poder desde este planteo no

es pensado como una propiedad sino como una estrategia, una red profunda de relaciones en actividad y funcionamiento más que una conquista o propiedad consumada que no se localiza exclusivamente en las relaciones con el Estado sino que atraviesa todo el conjunto social formando articulaciones y engranajes complejos con especificidad, heterogeneidad y relaciones de fuerza y conflictos diversos.

Cuando al comienzo del capítulo nos preguntábamos cómo se tejen las relaciones de poder en la escuela y en la clase, cómo se vinculan los poderes en la familia y en la escuela estábamos apuntando a los micropoderes y a sus articulaciones posibles con el poder estructural. Cuando preguntábamos de qué poder se trata nos interrogábamos acerca de lo que ahora estamos llamando el poder pedagógico, versión específica del poder-saber a nivel de la escuela.

En *Vigilar y Castigar,* M. Foucault dice "quizás haya que renunciar también a toda una tradición que deja imaginar que no puede existir un saber sino allí donde se hallan suspendidas las relaciones de poder, y que el saber no puede desarrollarse sino al margen de sus conminaciones, de sus exigencias y de sus intereses (...) Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder (...) Esas relaciones de "poder-saber" no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; sino que hay que considerar, por el contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento" (Foucault, M. 1989, pág. 34).

La mutua exclusión entre poder y saber en realidad sirve para ocultar la relación de implicación entre ambos. Enunciado engañoso que oculta en realidad la fuerza de mutua conexión entre ambos términos, permitiendo desde allí su ejercicio: poder que genera saber, saber que supone y genera poder, saber que legitima el poder, poder que controla a través del saber.

Deslicémosnos a través de las páginas de "El Nombre de la Rosa" para ver cómo el poder-saber se plantea en esta obra de Eco que transcurre en plena Edad Media.

Leemos en "Donde Adso reflexiona en el scriptorium sobre la historia de su orden y sobre el destino de los libros"

"...Sin duda, un monje debería amar humildemente sus libros, por el bien de estos últimos y no para complacer su curiosidad personal, pero lo que para los legos es la tentación del adulterio, y para el clero secular la avidez de riquezas, es para los monjes la seducción del conocimiento" (Eco. U., 1982, pág. 225).

"Para aquellos hombres consagrados a la escritura, la biblioteca era al mismo tiempo la Jerusalén celestial y un mundo subterráneo situado en la frontera de la tierra desconocida y el infierno. Estaban dominados por la biblioteca, por sus promesas y sus interdicciones. Vivían con ella, por ella, y quizá, también, contra ella, esperando, pecaminosamente, poder arrancarle algún día todos sus secretos" (op. cit., pág. 224).

"...Hasta el saber que las abadías habían acumulado se usaba ahora como mercancía para el intercambio, era motivo de orgullo, de jactancia y fuente de prestigio. Así como los caballeros ostentaban armaduras y pendones, nuestros abades ostentaban 'códices con miniaturas...'" (op.cit. pág. 224).

y transcribimos por último:

"...la biblioteca está rodeada de un halo de silencio y oscuridad: es una reserva de saber, pero sólo puede preservar ese saber impidiendo que llegue a cualquiera, incluidos los propios monjes" (op.cit. pág. 225).

Podríamos preguntarnos ¿qué hay detrás de la regla impuesta al monje: "amar humildemente sus libros"? ¿Qué vínculo se plantea frente al saber que el libro encierra? Hu-

mildad, sumisión, ¿qué estrategias la garantizan? El control y la disciplina para "no complacer la curiosidad personal" y para no caer "en la seducción del conocimiento". Control del deseo, privación de su satisfacción ¿Deseo de saber o deseo de poder? Disciplinamientos ejercidos para evitar la unión poder-saber en el monje, como maniobra y estrategia de conservar el poder sólo en algunos elegidos. Biblioteca que "domina" a aquellos hombres que practicaban el oficio de la escritura. Dominio ejercido desde las antinomias: escribir sin leer, conocido-desconocido, lo celestial-lo infernal, dilemas que atrapan la curiosidad ocultando el saber, transformándolo en secreto, confundiendo el deseo.

Saber que es usado como mercancía y fuente de prestigio. Saber que genera poder. Poder que debe ser preservado construyendo una "reserva de saber", inaccesible para la mayoría, rodeada de silencio y oscuridad, cuidada por un laberinto y ubicada en lo alto de una Abadía.

Dice Foucault "... una sociedad transmite su saber por mecanismos secretos y se perpetúa a sí misma bajo una 'apariencia de saber', estos mecanismos están todavía en pie: periódicos, televisión, escuelas técnicas, y los Institutos todavía más que la Universidad" (Foucault M., 1979, pág. 37).

Redes de relaciones, micropoderes que se extienden en el tiempo y llegan a la actualidad.

Poder ejercido desde un juego de represión y exclusión pero también desde el mantenimiento vivo del deseo a partir de la falta. Falta de saber que garantiza su deseo. Prohibición que produce y moviliza el saber.

Deseo de saber, versión sublimada de las primeras curiosidades acerca del cuerpo de la madre, de la escena primaria, del origen de la propia vida que movilizan el conocer. Saber y deseo que encubren en el enseñar el móvil fundamental: el deseo de poder, de dominio.

Imbricación muy profunda del saber-poder. Desde lo social, asegurada por los micropoderes y por el ocultamiento tras la creencia de exclusión mutua entre ambos. Desde lo inconciente en esta relación de deseos de saber y de poder que se imbrican en el enseñar ocultándose el segundo tras el primero. Eclipse del poder tras el saber para asegurar su perpetuación.

Veamos en la clase y en la escuela cuáles son las estrategias del poder-saber.

Dice B. Bernstein "El último misterio de la materia se revela muy tarde en la vida educativa. Por el último misterio de la materia significamos su potencialidad para crear nuevas realidades". Este misterio "no es coherente, sino incoherente: no es el orden sino el desorden, no es lo conocido sino lo desconocido. En la medida en que este misterio, bajo los códigos agregados, se revela muy tarde en la vida educativa y sólo a unos pocos seleccionados que han mostrado signos de socialización exitosa, entonces sólo unos pocos experimentan en su interior la noción de que el conocimiento es permeable, que su ordenamiento es provisional, que la dialéctica del conocimiento es la del cierre y la apertura. Para la mayoría la socialización en el conocimiento es la socialización en el orden, el orden existente, en la experiencia de que el mundo del conocimiento educativo es impermeable. ¿Tenemos aquí otra versión de alienación?" (Bernstein, B, 1985, pág. 57).

Misterio del conocimiento que posibilita la creación, que conecta con el desorden y la incoherencia, pero que sólo puede alcanzarse después de recorrer durante años los caminos del orden, inscriptos en las disciplinas científicas compartimentalizadas y fragmentadas, y en las materias escolares del currículum. Disciplina y disciplinas como estrategias del poder a las cuales responden las formas de escolarización.

Misterio del conocimiento sólo accesible a unos pocos --que recuerda los secretos encerrados en la Biblioteca de la Abadía– misterio para pensar generando pensamientos y no sólo utilizando los ya existentes, que libera de trabas y controles abriendo el espacio a lo desconocido, a lo disruptivo, a la incoherencia y al desorden.

Misterio lejano, casi impensable desde la realidad de la escuela. ¿Cuáles son los laberintos, cuáles las estrategias, cuáles los órdenes a través de los que este misterio sólo se revela a unos pocos?

Nos planteamos nuevamente ¿Cómo se instala el poder-saber al interior de las clases y de la escuela?

Conocemos ya una respuesta: la de su legitimación a partir de una estructura jerárquica que impone un poder so-

berano a la vez que lo enmascara. Sartre decía, con referencia a la última forma de mediación, la institucionalización, que en ella la Soberanía surge por la imposibilidad de cada tercero de ser un regulador, de ejercer su propio poder soberano como tercero, ya que es la Institución la que consagra el Poder, dejando la mediación fijada en el Soberano e instalando el mando y la obediencia como estructuras que actúan sobre la impotencia de los miembros. Es el poder de la burocracia escolar.

Vislumbramos otra respuesta: la de los micropoderes que tejen una red en la que se instala el *poder-saber*. Tejido que se extiende desde y hasta más allá de los muros de la escuela abarcando las dimensiones espacio-temporales de lo social-histórico. Se trata, en este caso, de un poder disciplinario que actúa en el orden del saber ejercido a través de las disciplinas y la disciplina.

Seguiremos las ideas de Foucault.

El sentido de la escuela es para él operar un buen adiestramiento, formar cuerpos dóciles, formar espíritus normalizados. Es a través de las disciplinas del saber, creadores de dominaciones, y, a través de la disciplina que se impone a los cuerpos, como se logra esa formación con sentido de sometimiento.

¿Cómo actúa la disciplina? La división en aulas y patios, la distribución de los bancos en filas, el enfrentamiento con el escritorio del docente, la diferencia de alturas (tarima), en síntesis, el espacio escolar es una de las formas de articular los poderes en el aula.

La división en horas, módulos, entradas y salidas, horarios, ciclos lectivos, turnos, la división de tiempos que marca la distribución del saber por materias, en fin, el tiempo escolar y su uso es otra forma de articulación del poder.

La mirada del maestro, asegurada por la disposición espacial, es otro instrumento de poder que presiona en forma constante.

El examen marca las jerarquías,'normaliza", controla, cuantifica, mide, dictamina, otorga certificaciones, hace entrar al individuo en un campo documental propio de las burocracias donde el boletín, el archivo, etc. ejercen poder. El alumno es objeto de evaluación y no sujeto, queda bajo el dominio de un tribunal, sujetado a él. El examen y otros ri-

tuales escolares articulan los poderes, son también herramientas del poder.

El sistema disciplinario con normas y sanciones instala el orden de lo prohibido y lo permitido, genera un régimen de corrección sobre la base de la buena y la mala conducta, se impone desde la coerción y desde allí disciplina los cuerpos.

¿Cómo actúan las disciplinas? Dice Foucault que las disciplinas son "creadoras de aparatos de saber y de múltiples dominaciones de conocimiento" (Foucault, M., 1979, pág.151). Son las ramas de saber, saberes determinados y maneras de conducirse con cada tipo de saber.

Agrega que el saber transcurrido funciona según un doble juego de represión y de exclusión, exclusión de los que no acceden o sólo acceden a ciertos tipos de saber, imposición de un "filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento, existencia de los "circuitos reservados del saber" (Foucault, M. 1979 pág. 32).

El saber académico y su distribución en el sistema obedecen a una "conformidad política". El saber académico hace una jerarquización de saberes. Hay saberes sometidos en tanto "bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos" y que ahora han reaparecido según Foucault a través de la erudición como "retornos del saber" y como "insurrección de los saberes sometidos" (Foucault M. 1979, pág. 128). Pero, también hay otro tipo de saber sometido: aquél calificado como incompetente o poco elaborado, el saber ingenuo, forma del saber común, local, específico, descalificado frente al erudito. Dos tipos de saberes sometidos: uno erudito, hasta ahora oculto, sepultado como saber histórico, otro imperfecto, ingenuo, local, descalificado en su jerarquía de conocimiento. Según Foucault, ambos constituyen el "saber histórico de la lucha" en el que se conserva la memoria de los enfrentamientos y que por ello ha sido mantenido al margen. Aquí surge la *genealogía* como acoplamiento de estos saberes, que pone en juego saberes locales, discontinuos, descalificados opuestos a la versión oficial, hegemónica que pretende filtrarlos, ordenarlos, excluirlos. La genealogía que propone Foucault sería una

tentativa de liberar del sometimiento a esos saberes para que puedan oponerse al discurso científico, su jerarquización, sus efectos de poder "La *arqueología* sería el método propio de los análisis de las discursividades locales y la genealogía, la táctica que a partir de estas discursividades locales así descritas, pone en movimiento los saberes que no emergían, liberados del sometimiento" (Foucault, M. 1979. pág. 131).

El doble sentido de la disciplina, como disciplina y disciplinas es el centro de la articulación poder-saber. Estos mecanismos se entrecruzan organizando en infinitos detalles el imperio del poder-saber en la sociedad y en la escuela.

Pero, es también a partir de su desarticulación, desde estrategias, opuestas o diferentes a las aquí analizadas que se podrán abrir caminos de ruptura y de transformación.

Es a través de la organización de los contenidos en un currículum, por una parte y de las relaciones pedagógicas (docente-alumnos-conocimiento) en sus dimensiones de instrucción y de disciplina que se construye el poder pedagógico.

¿Qué es el "currículum nulo" sino la reunión del conjunto de lo no enseñado, de los saberes sometidos por descalificación o por exclusión voluntaria? ¿Por qué su carácter de nulo, ausente sino para evitar rupturas y oposiciones con el discurso impuesto? Y ¿qué es el "currículum oculto" sino el conjunto de estrategias que se enseñan, sin que se reconozca su función de enseñanza, reforzando desde el lugar invisible, velado, el poder socialmente legitimado? ¿Y qué es "el currículum explícito" reconocido como única modalidad para la transmisión de la "enseña", sino la forma de imponer el orden, de distribuir en tiempos, espacios, sectores sociales la posibilidad de dominio de un mundo en sí mismo caótico a través del conocimiento disciplinar y de reservar su esencia, su misterio sólo a unos pocos?

El solo hecho de haber construido desde el conocimiento estas nuevas categorías marca un camino de progresión.

El problema del conocimiento y el poder a él asociado tiene múltiples anudamientos en la escuela. Nos preguntamos ¿cómo se realiza la transmisión de conocimientos en la escuela?

B. Bernstein, sociolingüista inglés antes citado, se ha preocupado por establecer relaciones entre el poder, las relaciones sociales y las formas de conciencia y ha estudiado los procesos de transmisión cultural en el contexto de producción y de reproducción de la educación ¿Cuáles son las formas de transmisión formal del conocimiento? ¿Cómo se mantienen y cambian la experiencia y la relación social?

Nos interesa tomar aquí los conceptos de clasificación y enmarcación, principios subyacentes del código, reguladores respectivamente de la distribución del poder y del control en las relaciones sociales dentro de las prácticas pedagógicas. "El conocimiento educativo formal se realiza a través de tres sistemas de mensajes: el currículum, la pedagogía y la evaluación" que determinan respectivamente el conocimiento válido, la transmisión válida y la realización válida del conocimiento por parte del alumno. La clasificación y la enmarcación son principios subyacentes que configuran estos sistemas de mensajes.

Por clasificación se entienden las relaciones entre contenidos, la naturaleza de la diferenciación entre ellos, el grado, la fuerza de mantenimiento de los límites entre ellos.

Según opere el principio de clasificación, el currículum será agregado o integrado. En el primer caso los límites entre contenidos son fuertes, el aislamiento entre ellos es marcado. El currículum por materias es de este tipo.

En el segundo caso los contenidos se presentan en una relación abierta entre sí, la separación es débil y la integración se hace posible. A partir de ideas o problemas básicos, nucleantes los límites se desdibujan.

La clasificación opera sobre las relaciones entre contenidos disciplinarios, pero también en la separación-relación entre conocimiento escolar legitimado y conocimiento no escolar, cotidiano o profano.

La enmarcación se refiere a la relación pedagógica, a los intercambios docente-alumno en especial a la fuerza de los límites entre lo que puede y lo que no puede ser transmitido. La enmarcación fuerte permite opciones reducidas, la débil amplía las posibilidades de intercambio. "Se refiere al grado de control sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica" (Bernstein, B. 1985, pág. 49).

Así como la clasificación estructura básicamente el sistema del currículum, la enmarcación lo hace con el de la pedagogía, y ambos estructuran el de la evaluación.

¿Cómo aparece el poder en relación con esto? La clasificación fuerte asegura el poder de quienes deciden un currículum, establece un dominio a través de las disciplinas (en términos de Foucault), pero disminuye el poder de quienes lo interpretan y ejecutan, los docentes que deban respetarlo y por supuesto también los alumnos. La enmarcación fuerte aumenta el poder del docente en la relación pedagógica y disminuye el del alumno.

Los principios de poder y de control social se realizan a través de los códigos educativos y a través de ellos configuran la conciencia de los sujetos. En los códigos agregados el conocimiento es propiedad privada, y los niños son socializados en ellos desde el inicio de la escolaridad. Envuelven una organización jerárquica del conocimiento, escalonada en grados cuyo acceso significa ascensos en la escala de distribución del poder social.

De este análisis depende la importancia del código de conocimiento educativo en sus principios de clasificación y producción, como instrumento para un cambio educativo.

Los códigos integrados, de acuerdo a estos estudios, proceden de la estructura profunda del conocimiento a la superficial por la cual rompen el acceso tardío a ella y facilitan el conocimiento de los principios para generar nuevos conocimientos. Por otro lado, enfatizan las formas de conocer, los procesos y no la propiedad en tanto adquisición de conocimientos que van de lo superficial a lo profundo. Favorecen también un debilitamiento de la autoridad del docente en la relación pedagógica y del control verticalista en la institución. Se basan y apoyan más en el grupo, en la interacción tanto entre alumnos como entre docentes, requieren de relaciones sociales para compartir y cooperar en tareas educativas. Generan formas de distribución del poder más horizontales.

En fin, la transmisión educativa por códigos integrados intenta desclasificar y así modificar estructuras de poder y formas de control social.

Sin embargo y teniendo en cuenta los mecanismos sutiles a través de los cuales el poder se instala desde los mi-

cropoderes, podemos pensar que no sería sólo por un cambio curricular o de las normativas pedagógicas que podría desestructurarse el poder-saber. Será necesario tener en cuenta el cambio estratégico y utilizar los pequeños intersticios y espacios allí donde el acto pedagógico se produce y concretiza.

Nos preguntamos finalmente ¿cuál es ese conocimiento que la escuela transmite? ¿cuál es el conocimiento al que acceden los docentes, portadores máximos del saber en la escuela y cuál a su vez el que transmiten? ¿cómo se construyen los caminos de "reserva del saber" en los circuitos de la escolarización? ¿quién accede al misterio del saber, a la creación, a la investigación, a la producción del conocimiento? ¿en qué nivel del sistema se ubican y cuántos acceden a él en su escolarización? ¿qué contacto tienen quienes transmiten el saber, los docentes, con quienes lo producen y crean? ¿cuál es la relación de conocimiento que a un docente en formación se le facilita? ¿la de un consumidor de saberes construidos por otros? ¿la de un creador, re-creador, intérprete de esos saberes? ¿Qué *enseña* se transmite? la del dato, la del conocimiento tópico, la de la mera información o la de la construcción, el procesamiento, la interpretación, la creación y la crítica? ¿Qué relación de conocimiento se transmite? ¿la de la sumisión y la dependencia del sujeto a los saberes y al poder o la de la autonomía, reflexión y creatividad acerca de esos saberes? ¿La de la consumisión y reproducción o la de la producción y ruptura?

Hemos afirmado en este apartado que el *poder pedagógico*, forma peculiar del poder-saber y otras formas del poder social consolidada en la escuela y en las clases, actúa como nucleante, articulador desde lo social de las formaciones grupales específicas. Hemos analizado desde un nivel fundamentalmente sociológico cómo se produce e instaura este poder. Hemos advertido al mismo tiempo cómo desde lo psíquico los deseos de poder y de saber atraviesan las configuraciones sociales y cómo desde lo instrumental los ordenamientos curriculares y modos de transmisión ayudan a su constitución.

A continuación nos ocuparemos de mencionar cómo desde un nivel psicosociológico se pueden analizar las inte-

racciones, las comunicaciones, liderazgos, etc. sin olvidar que éstas no se desligan de las características del poder, por el contrario desde este nivel de las relaciones podemos complementar su análisis.

Plantear un nivel de análisis grupal, psicosociológico, es interesarnos por aquello que transcurre en las interrelaciones, en los intercambios entre los distintos miembros del grupo, docente-alumnos, coordinador-miembros, subgrupos, etc. Es pensar al grupo como red de relaciones. Relaciones que han sido desde las teorías conceptualizadas de distintas maneras: influencia, comunicación, liderazgo, roles, control, actitudes, expectativas, percepciones, representaciones, cohesión, clima, etc.

La psicosociología estudia estas relaciones desde un nivel manifiesto, observable, se apoya en la observación sistemática y en las investigaciones experimentales.

La psicología profunda (cuyo aporte se realizará en el próximo apartado) indaga acerca de las relaciones en un nivel subyacente e inconsciente.

Desde una postura estructural-funcionalista podemos pensar al grupo como estructurando sus propios modos de integración, a la personalidad en proceso de socialización, y a la interacción como unidad básica de intercambio. La mayor parte de las contribuciones de la psicología social realizadas en Estados Unidos pueden ser ubicadas aquí. Los estudios centrales de la psicología social (Asch, S.; Sheriff, M.; Newcomb, T.; Allport G. W.) la corriente interaccionista (Mayo, E. C.; Homans,G.; Bales, R. F.; Flanders W.), la dinamista (Lewin, K.; Deutsch, M.; Cartwright, D.; Lippit y White) que dio origen a la dinámica de grupos como disciplina, la sociometría (J. Moreno), las teorías de la comunicación en sus aplicaciones psicosociológicas (A. Bavelas, C. Flament) han hecho importantes contribuciones para comprender este campo de interfase entre lo social y lo psicológico cuyo estudio dio lugar a la psicología social. (2)

A ellos se pueden agregar los estudios sistémicos de la

(2) Para ampliar en estas perspectivas recomendamos Cartwright y Zander, 1971. Anzieu D. y Martin J.J., 1971, Maisonneuve, J. 1977, Bany M. y Johnson, J. 1973. Filloux J. C., 1980.

pragmática de la comunicación (G. Bateson, P. Watzlawick, D. Jackson). (3)

Las posturas interpretativas, que se originan en los estudios de G. H. Mead, constituyen un cuerpo teórico actual, de carácter interdisciplinario (sociología, antropología, psicología, psicología social, lingüística), que investiga la interacción social en su nivel simbólico tratando de descubrir los sentidos, los significados de los intercambios para los propios actores en su vida cotidiana. El interaccionismo simbólico (Stubbs S.M.; Delamont, S.; Strauss, A.S.; Willis P.; Hargreaves D.) desarrollado principalmente en Inglaterra, aporta al estudio de las situaciones cara a cara, de la interacción profesor-alumnos en el ámbito de la clase, apoyándose en la idea de que al interactuar cada una de las personas interpreta constantemente sus propias respuestas y actos y las del otro con quien interactúa, de manera que el juego de interpretación-reinterpretación acompaña y es parte de la interacción la cual es entonces pensada como un proceso de construcción simbólica permanente.(4)

Hemos postulado ya la hipótesis que dice que a nivel social es el *poder pedagógico* el articulador del grupo de aprendizaje.

Como consecuencia de ello agregamos que es a través de marcos normativos, relaciones de influencia, redes de comunicación, formas de interacción, distribución de roles y de los significados atribuidos a las acciones desde los propios actores que se instaura ese poder en el grupo.

Volvamos a la primera situación planteada al iniciar este capítulo. Se trata de una clase de 6to. grado en la que se lee un texto sobre la creación de la Bandera para extraer las ideas principales del mismo. Retomemos algunos segmentos de ese registro.

M. "Escuchen. Lo que quiero lograr es que comprendan el texto, quiero ver si ustedes pueden sacar las ideas principales. ¿Por qué creen que es importante?

(3) Recomendamos Watzlawick, P. y otros, 1973.
(4) Recomendamos Hargreaves, D., 1979, Stubbs M. y Delamont, S., 1978, Delamont, S. 1984.

A1: para saber estudiar
A2: para no repetir de memoria
A3: que cada uno dé su opinión
A4: que lo entendamos
Los alumnos van dando sus opiniones.
A1: ¿Por qué en una parte se habla distinto? (El texto tiene una cita textual de Belgrano)
M: Es una cita textual, significa que se escribe igual a como lo dijeron.
A: ¡Qué rara! ¿no?
M. Así hablaba Belgrano. ¿Vieron como va cambiando el idioma? Después de todo no pasaron tantos años.
A: Si eso lo dijo Belgrano todo lo que dicen de la inspiración, del cielo y las nubes blancas es un camelo.
M: Bueno, parece que no todos creen lo mismo, hay distintas historias de la historia.

Desde una perspectiva más objetivista y estructuralista nos planteamos cuál es la organización social de ese grupo de aprendizaje, tratamos de definir lo que el grupo es "objetivamente".

Podemos en este sentido analizar:

- las relaciones de poder y de influencia social entre los miembros, las fuentes de poder del docente, el espacio de poder de los alumnos, la distancia en la asimetría maestra-alumnos;
- la función de liderazgo, el tipo de liderazgo y su influencia en la interacción, en la producción, en el clima de la clase, la dinámica en la asunción de los liderazgos socio-afectivo y socio-operativo;
- el marco normativo explícito e implícito, y su influencia en los intercambios;
- las formas y sistemas de control y de sanción, los dispositivos de control, los principios en que se apoya;
- el sistema de interacciones, sus características, su proceso y dinámica, la centralización y la lateralidad, la matriz y el perfil de interacción;
- las estructuras competitivas, cooperativas e individualistas que organizan la conducta interpersonal;
- el sistema de roles, su distribución, tipos, la dinámica o

estereotipia, el conflicto, la complementariedad, el juego de las expectativas mutuas y su influencia en las interacciones;

- la comunicación, su proceso y elementos, los marcos de referencia individuales y compartidos, las formas de retroalimentación, la efectividad en la transmisión de mensajes, los tipos de codificación utilizados, la coherencia o contradicción entre lo digital y lo analógico, los niveles referencial y relacional, las formas de puntuación de las secuencias entre los comunicantes, la simetría o complementariedad en los intercambios, las paradojas, el doble vínculo, las posibilidades de cambio en el sistema, la infraestructura material: canales, redes y estructuras que se organizan;

- las modalidades de intervención de la maestra, la función de facilitadora u obstructora de los procesos grupales, el desempeño de las funciones de organización y gestión de la clase, la ubicación en la relación pedagógica (dual o ternaria) en la referencia al saber, el estilo de comunicación, etc.

Desde estas perspectivas podríamos construir hipótesis acerca de la clase citada, en el sentido de estar organizada sobre un poder centrado en la docente pero con una asimetría poco marcada. Con relaciones de conocimiento mediadas entre docente y alumnos, con una facilitación para la apropiación de él. El conocimiento aparece en un texto que es trabajado, interpretado, resignificado por los alumnos y por ella desde perspectivas diversas en una tarea común al conjunto de la clase. Se organiza una matriz de interacción con intercambios entre distintos participantes que podría hacer pensar en una modalidad más cooperativa que competitiva o individualista. Con una estructura de comunicación tendiente a abrir circuitos múltiples más que una forma radial, con posibilidad de poner en juego los marcos de referencia individual para armar uno común en la interpretación del texto, con secuencias de puntuación iniciadas a veces por los alumnos, otras por la docente, con roles compartidos entre docente y alumnos para la realización de que aunque centralizada en la maestra abre un juego de la tarea. En fin, parece tratarse de una organización social que,

aunque centralizada en el docente, abre un juego de participación a los alumnos que permite una construcción del conocimiento compartido, en un clima grupal estimulante, cálido, permisivo, que invita a la interacción abierta y a la construcción de la grupalidad desde la tarea.

Desde esta lectura se puede comenzar a comprender la ruptura producida en la vida cotidiana de esta aula al irrumpir la Directora como portadora de un mensaje institucional contradictorio a la matriz de comunicación generada en la clase:

Directora: "Sé perfectamente que quienes dijeron todo lo que dijeron de la escuela fueron ustedes. No tienen ningún tipo de límites ni de respeto...". Paradoja en la comunicación que se instala poniendo en evidencia la contradicción entre la lógica implícita al interior del aula, instaurada desde el estilo de asunción del poder de la maestra y la lógica implícita en el poder y mandato de la dirección, transmitida desde los niveles referencial y relacional de la comunicación establecida. Paradoja pragmática (Watzlawick) que surge en la interacción generando confusión, perplejidad: "el grado quedó en silencio. Los alumnos en su totalidad miraron a la maestra. La maestra parecía sorprendida. Me miró a mí" (la observadora).

Comunicación establecida a través de las miradas, puramente analógica, entre quienes quedan en la posición de inferioridad en la relación de poder instaurada desde la autoridad.

Paradoja pragmática que genera parálisis en la acción, contradicción que podría formularse desde la clase: ¿"nos expresamos y opinamos libremente" al contestar la encuesta o nos reprimimos y censuramos? ¿actuamos en respuesta a las expectativas de rol que genera la interacción con la maestra o a las de la Directora? ¿Respondemos al poder de la maestra o al de la directora? Nuevamente aparece el problema del poder ejerciendo su influencia en las relaciones interpersonales y nucleando las configuraciones grupales.

Paradoja, contradicción en los mensajes que se entrelaza con luchas de poder, con fracturas institucionales, que plantea tensiones y conflictos de rol, interpretaciones

opuestas que configuran redes sobre las que se construyen formaciones grupales singulares.

Nos acercamos a partir de la pragmática de la comunicación, a la búsqueda de los sentidos que estas interacciones tienen para los protagonistas, sus significados: lo simbólico de la interacción.

Desde esta perspectiva teórica cabe plantearnos un análisis más subjetivista que el hasta ahora realizado. Si queremos conocer esas interacciones por dentro buscaremos:

- los significados y sentidos que la maestra da a la situación de clase, cómo interpreta sus propias acciones y las de los alumnos;
- los significados que los alumnos otorgan a las situaciones y a las conductas de cada uno, de los compañeros y de la maestra.

Es decir las definiciones de la situación intra e intersubjetivas y los procesos de negociación puestos en juego para tal definición:

- los esquemas interpretativos (Schutz) desde los cuales los sujetos, los subgrupos, o el grupo total interpretan y reinterpretan las acciones;
- los entornos comunicativos comunes construidos en el mundo intersubjetivo del aula y de la escuela;
- las percepciones que los actores construyen socialmente de la vida cotidiana a partir de sus propios modos y esquemas de percepción individuales y su papel de inductores en las relaciones con los otros;
- las representaciones sociales que actúan como esquemas clasificatorios y valorativos, generando tipificaciones y expectativas de los otros, e influyendo en las modalidades de interrelación en el aula;
- las actitudes hacia los otros que suscitan sentimientos, modos de aproximación o de rechazo, indiferencia, etc.;
- los procesos de negociación (Strauss), de intercambio constante en la clase, de "toma y daca" entre los actores, que son construidos socialmente desde las posiciones estructurales que los actores ocupan (docente-alumnos).

Desde esta perspectiva podríamos construir algunas hipótesis acerca del sentido que alumnos, maestra y directora

dan a la tarea de contestar una encuesta acerca de la escuela. Parecería que entre los dos primeros hay un entorno comunicativo común construido en la interacción áulica, lo que posibilita que los esquemas interpretativos desde los cuales se resignifican los mensajes sean similares. Parecería que el trabajo pedagógico ha conducido a generar una matriz de comunicación en la que los intercambios se hacen posibles. En cambio, la conducta de la Directora pone en evidencia la existencia de otros patrones de significación. Para los primeros, responder a la encuesta es emitir opiniones "verdaderas" desde los actores, acerca de la escuela. Para la última, en cambio, el significado pasa por responder, desde otro régimen de "verdad", aquél instituido como modelo social para una institución de este tipo, plasmado desde un "deber ser", coincidente con una imagen aceptada socialmente como válida. La coincidencia o no con las representaciones que los actores encuestados tuvieran pasa a segundo término. El criterio de verdad es el de la autoridad, el de la imposición, no el de los alumnos desde la expresión libre de sus subjetividades. La reconstrucción simbólica de esta situación es divergente entre ellos. La matriz de comunicación se fractura, se interrumpe, las interacciones toman desde la irrupción de la directora en el aula sentidos encontrados.

Son dos mundos escolares distintos en tanto reconstrucción simbólica de la realidad social. Los modos de percepción, las actitudes, las representaciones mutuas de maestra y alumnos se ven modificadas por la necesidad de incorporar, al conocimiento de esa realidad escolar concreta, las perspectivas de la directora que definen este ambiente de otra manera. Dichas modificaciones traerán aparejados cambios en las acciones futuras en tanto toda representación social tiene un papel en la producción y determinación de los comportamientos. Es en la interacción misma donde los sentidos y significados sociales se construyen, modificando a su vez los intercambios futuros.

Las teorías interpretativas, de raíz fenomenológica aportan al estudio de la interacción el nivel simbólico, el de los significados y sentidos construidos socialmente, no tomados por las teorías psicosociológicas más preocupadas por un conocimiento objetivo.

Desde nuestra perspectiva entendemos que ambas aproximaciones, aunque diversas pueden ser complementarias. Así, por ejemplo, no cabe duda de que en la definición de la situación, el maestro, el director tienen un lugar predominante justamente por la posición que (desde una perspectiva estructural) ocupan en la institución y desde él imponen su perspectiva por sobre la de los otros actores. Así también las representaciones, tipificaciones y clasificaciones del maestro acerca del alumno determinan en un grado considerable, a través de las expectativas puestas en juego, el comportamiento del alumno (5). La dimensión del poder vuelve así a aparecer otorgando sentido a las situaciones escolares desde el nivel simbólico.

En síntesis, hemos abierto desde las perspectivas sociológica y psicosociológica el análisis de lo grupal en las situaciones de enseñanza.

Hemos planteado la hipótesis de que el poder pedagógico es un articulador de lo grupal. Como tal influye en la construcción de la grupalidad en el sentido de dar lugar a formaciones grupales específicas. Dependerán de las modalidades que dicho poder pedagógico asuma las configuraciones que a nivel de la interacción objetiva y simbólica se vayan modelizando.

(5) Rosenthal y Jacobson L., *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.* Madrid, Marova, 1980.; Tenti Fanfani, E., "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica", en *Revista Mexicana de Sociología*, año XLVI, Nro.1, 1984 y Tenti Fanfani E. (1987).

BIBLIOGRAFIA

Amado y Guittet, *La comunicación en los grupos*, Ateneo, Buenos Aires, 1978.

Anzieu, D. y Martin J.J, *Dinámica de los grupos pequeños.*, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

Bany M. y Johnson, L., *La dinámica de los grupos en la educación*, Aguilar, Madrid, 1973.

Bernstein, Basil, *en Revista Colombiana de Educación* N°15, 1er. semestre 1985, Artículos: "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", "Pedagogías visibles e invisibles", "Hacia una teoría del Discurso pedagógico".

Bion, W.R., *Aprendiendo de la experiencia.* Paidós, Buenos Aires, 1975.

Cartwright y Zander, *Dinámica de grupos, investigación y teoría.*, Trillas, México, 1971.

Crozier, Michel, *El fenómeno burocrático*, Amorrortu, Buenos Aires, 1969.

Delamont, S., *La interacción didáctica,* Cincel-Kapelusz, Madrid, 1984.

Eco, Umberto, *El nombre de la rosa,* Lumen, Buenos Aires, 1982.

Flament, C., *Redes de comunicación y estructuras del grupo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

Filloux, J.C., *Los pequeños grupos,* Libros de Tierra firme, Buenos Aires, 1980.

Flanders, N.A., *Análisis de la interacción didáctica*, Anaya, Madrid, 1977.

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión,* Siglo XXI, Buenos Aires, 1989.

Foucault, Michel, *Microfísica del poder,* La Piqueta, Madrid, 1979.

Hargreaves, D., *Las relaciones interpersonales en la educación.*, Narcea, Madrid, 1979.

Katz, D. y Kahn, R., *Psicología social de las organizaciones*

Lobrot, Michel, *Pedagogía institucional,* Humanitas, Buenos Aires, 1976.

Maisonneuve, J., *La dinámica de los grupos,* Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

Schutz, A., *El problema de la realidad social,* Amorrortu, Buenos Aires, 1974.

Stubbs M. y Delamont, *S., Las relaciones profesor-alumno,* Oikos Tau, Barcelona, 1978.

Tenti, E., "Representaciones escolares de los alumnos", en *Revista Argentina de Educación,* Año V, N° 9, 1987.

Watzlawick, P., Helmick Beavin J. y Jackson, D., *Teoría de la comunicación humana,* Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1971.

6.4. Inscripciones psíquicas en la construcción de lo grupal

"Las sombras: unas ocultan, otras descubren"
A. Porchia

¿Cuáles son las sombras en lo pedagógico? ¿Qué se oculta tras las formas visibles de la relación? ¿Qué se devela al conocer? ¿Qué escenas se producen más allá de lo manifiesto?¿A qué hace eco la enseñanza? ¿Cómo descubrir lo que está oculto? ¿Cómo conocer lo desconocido? ¿Cómo traspasar la escena aceptada y descubrir las otras escenas... deseantes, inconcientes, fantasmáticas, imaginarias?

Nos pondremos en contacto con esas escenas a partir de relatos, de producciones imaginarias de la vida escolar. En ellas distintos personajes y hechos u objetos significativos son representados con animales: profesor, alumno, directivo, tarea, conocimiento, disciplina, etc. que animan una fábula.

Son fábulas de la vida escolar escritas por alumnos de distintas escuelas y cursos de enseñanza media. (1)

"Ibamos todos los pichones (alumnos) por la selva jugando y a la vez practicando nuestro vuelo matutino. De pronto apareció un animal grande (profesor) con plumas negras en todo el cuerpo, de cabeza sin pelos y pelos blancos en el cuello con enormes garras. Nos asustamos pero nos tranquilizó diciendo: 'no se asusten, tengo mucha comida rica, una linda cama de paja en un nido caliente y muchos juegos. Además sabrán cómo es la vida más lejos de sus nidos'. Después de dudar bastante, fuimos. Pasamos por montañas y ríos. El buitre (profesor) nos dijo que íbamos a descansar y bajamos en picada y aterrizamos en la orilla de un lago muy chico. Todos nos dormimos rápidamente menos yo que no podía dormir por la aventura que estaba viviendo y me senté en un árbol. Oí dos voces, una del buitre y otra de un cocodrilo

1. La técnica de la fábula fue creada por la Lic. Lidia Fernández y expuesta en "Algunas ideas sobre el vínculo del adolescente con la escuela", publicación de la Facultad de Filosofía y Letras, Bs.As., OPFYL, 1985.

(preceptores). Decían: C: –a la mañana tráelos aquí y diles que estoy muerto y que para tener suerte tienen que sacarme un diente. B: –no te creerán! C: –sí, porque me ayudará el pterodáctilo (jefe de preceptores).

De pronto, apareció una garza (tarea) y una hormiga (disciplina). La garza me dijo: 'tu tarea es salvar a tus compañeros' y desapareció. La hormiga me dijo: 'debes tener disciplina para hacerlo'. Y el búho (conocimiento) me dijo: 'usa tu mente, piensa y los salvarás'. A la mañana siguiente el buitre (profesor) nos despertó y nos dijo que íbamos a un lugar de la suerte. Agarré dos palos y los seguí. Vi a un cocodrilo con la boca abierta y un pterodáctilo que agarró un diente y dijo: – 'Me dará mucha suerte'. Todos tomamos confianza y nos acercamos al cocodrilo que estaba muy duro. El buitre nos empujó a las fauces y con el palo que yo tenía que se lo puse entre los dientes no pudo cerrar la boca, mientras con el otro palo le rompí todos los dientes y el cocodrilo huyó por la sorpresa del ataque. Todos nos dimos cuenta de la trampa y tiramos al buitre al río y huimos a nuestra casa como héroes, aunque un poco asustados.

Moraleja: no hay que confiar en extraños".

"Un día de verano, en el bosque, Caperucita (alumnos) es mandada por su madre al bosque a llevarle alimento a su abuelita. En el trayecto le ocurrieron varias cosas. Se cruzó con varios animalitos, primero con un gran grupo de leones (profesores), algunos eran lindos, sus ojos expresaban comprensión, tranquilidad, otros, eran agresivos, sus miradas eran frías, hasta daban miedo. Mientras Caperucita miraba atentamente a éstos, un gran susto la sorprendió: una víbora (jefa de preceptores) se estaba acercando y ella no tenía salida. Estaba entre los leones y la víbora, pero decidió escapar hacia el lado de los primeros. Corrió, corrió mientras estos intentaban detenerla pero la víbora no se rendía, se deslizaba rápidamente intentando capturarla. Pero, Caperucita huyó, huyó hasta encontrarse con un zorro (preceptor), le pidió ayuda y el zorro le dijo que si cuidaba a su perro (disciplina), cultivaba las flores (tarea) y araba la tierra con la ayuda del buey (conocimiento) sí la ayudaría.

Moraleja: si hacemos lo que debemos vamos a recibir la ayuda de los demás, pero no a cambio de nada".

"Cierto día en la selva, se encontraron varios monos

(alumnos) disfrutando de sus travesuras. De pronto se asomó el oso (profesor) que hacía varios días que venía haciendo lo mismo para asustarlos. Los monos (alumnos) ya estaban cansados de que el oso invada su territorio. Un día se juntaron todos los monos y el rey mono les dijo: 'la próxima vez que venga el oso lo echamos entre todos. Pero, ¿cómo lo echamos, él es muy grande para nosotros', dijo uno de los monos que estaba asustado. 'No se preocupen, entre todos podemos', dijo el rey mono. Al otro día el oso apareció y efectivamente todos los monos se unieron y lo echaron pegándole y arrojándole cosas. El oso nunca más volvió a aparecer.

Moraleja: La unión hace la fuerza".

"El mono (Profesor) le dijo a los leones (alumnos) 'no hagan tanto lío'. Y los leones hicieron más lío, al enterarse de esto el bambi (preceptor) vino y empezó a hablar y puso orden. Cuando se fue el bambi empezaron a gritar y el bambi intentó callarlos pero era imposible, entonces fue a llamar al tigre (interventora) y con una voz fuerte y tenebrosa calló a todos por un momento y luego apareció el perro inteligente (conocimiento) y les dijo para callarlos que iba a haber comida para todos y hubo un silencio tremendo y al ver los animales que no había comida empezaron a romper todos los vidrios, las sillas, etc. Al llegar el oso (disciplina) empezó a ponerse loco porque no podía dormir porque hacían mucho lío y dijo que si se callaban les iba a dar la comida prometida por el perro (conocimiento). Estos se callaron y el oso empezó a repartir comida y todos se peleaban por agarrar más y el oso hormiguero iba comiendo la mayoría de la comida que quedaba en el suelo".

A continuación se transcribe una fábula escrita por una docente.

"Mientras la jirafa (profesor) camina por el bosque se oye un murmullo, luego voces más definidas y al final, barullo. Son grupos de potros (alumnos) que galopan y perros (alumnos) que ladran. Más allá cien ardillas (alumnos) trepan y ciervos (alumnos) corren. ¿Hacia dónde van? Tratan de seguir a algunos animales, pero en definitiva, los pierden de vista. Se mezclan los grupos, hablan, tratan de entenderse pero no lo logran. Y, al final, cansados, vuelven al lugar de partida. Mañana recomenzarán su marcha hacia..."

¿Cuáles son las escenas que los relatos muestran? ¿Cuáles son las representaciones psíquicas del profesor, del alumno, del conocimiento, etc.? ¿Qué relaciones surgen entre ellos?

Alumnos en crecimiento como pichones practicando el vuelo, Caperucita mandada por su madre, monos haciendo travesuras, leones que hacen lío y potros, ciervos, perros que corren por el bosque siguiendo algo que pierden de vista.

Profesores como osos que asustan e invaden territorios, como monos que ordenan, leones comprensivos algunos, agresivos otros que dan miedo, buitres con plumas negras y enormes garras que quieren devorar a los alumnos, engañándolos con promesas que nunca se cumplirán, como jirafas que desde lo alto ven pasar a grupos de alumnos exaltados, con fuerza pero sin objetivo.

Conocimiento vinculado al pensar, a la mente que puede salvar de situaciones difíciles, al ayudar con esfuerzo, a la comida prometida y deseada pero que a la vez es negada.

Disciplina, tarea y conocimiento como formas de solución o de trueque entre docentes y alumnos para salir de un mundo persecutorio, cargado de agresión y peligro que acecha al alumno y también al docente aunque desde otra distancia.

Muerte y vida entrecruzadas como símbolos que dan sentido y fuerza a lo pedagógico.

Como telón de fondo en las escenas propuestas por los alumnos aparece la amenaza, lo persecutorio, el miedo a ser atacado y frente a ello distintas respuestas: el ataque desde la unión del grupo, la astucia para develar los engaños de los docentes y salvarse, la transacción y el trueque por el cumplimiento de la tarea y la disciplina.

En las escenas indagadas por docentes también aparece la separación docente-alumno, la falta de contacto, el conocimiento idealizado, deseado por el alumno, pero de difícil acceso, lejano, el miedo al descontrol, la impotencia frente al grupo, la inercia ante los tironeos de los alumnos, el temor, la diferencia de altura con el alumno (jirafas que se pasean, ciervos que se exhiben, etc.), la función del docente de ejercer un control burocrático.

Parecería que las escenas pedagógicas son espacios de

enfrentamiento, lucha, teñidos por ansiedades persecutorias, por violencia vivida por docentes y alumnos.

Las fábulas mencionadas fueron recogidas en alumnos de distintas escuelas, con características dinámicas y estructurales diversas, y de distintos años y cursos. Sin embargo, las representaciones tienen ciertos rasgos comunes. Las imágenes idealizadas son casi inexistentes.

Aun en escuelas con buen rendimiento, con clima de aceptación y tolerancia, las imágenes recogidas muestran relaciones persecutorias en su base. El hecho de tratarse de enseñanza media y por lo tanto de alumnos adolescentes puede influir en las representaciones descriptas.

Transcribimos a continuación algunas fábulas creadas por niños de la escuela primaria.

"Los pollitos (alumnos) tienen que seguir a la gallina (maestra) y la gallina al gallo (director) porque si no viene el lobo y se comería a todos. Esto sucedió en una familia que se separaron.

Moraleja: que el menos fuerte se debe apañar del más fuerte para que lo defienda".

"Fui a ver a los potros (alumnos) que se portaban muy mal. La perra (maestra) ya estaba enloquecida con ellos y llamó al elefante (director). Cuando los potros vieron que entró el elefante eran todos santos. El elefante le dijo a la perra que les diera muchos leones (deberes) para la casa y así no podrían jugar. A fin de mes cuando la perra entregó su lobo (boletín) a cada potro, las madres de éstos se fueron a quejar, pero el elefante y la perra les explicaron y sus madres llegaron a sus casas y les pegaron a los hijos por la fea gata (conducta). Al otro día los potros se portaron mejor, entonces la perra y el elefante estaban más contentos y no les dieron muchos leones ese día.

Moraleja: hay que estudiar, ser buenos y portarse bien así a fin de mes llevan buenas notas".

"Una vez en una clase el maestro jirafa le dijo a las tortugas y tortugos (alumnos) que les iban a entregar los camaleones (boletín) para llevar a la casa y entonces uno de los mejores tortugos le dijo: ¿Señor, nos va a dar muchas víboras (deberes)? y la jirafa dijo: ¡Sí! y el tortugo dijo: - No, hoy no puedo hacerlos por que tengo que ir a jugar y entonces la jirafa llamó al Sr. León (director) y le dijo

¡¡Está suspendido!! y dijo tiene un perro malo. (Conducta porque puede estar rabioso o no).

Moraleja: hay que cumplir con los deberes antes de ir a jugar".

"Los perros (alumnos) en su clase dicen: -¿por qué nos darán tanto qué estudiar? Hablaremos con las hormigas (deberes) después del recreo. ¡Ahí llega el puma! (maestra). Después de tanto lío llegó el elefante (director) para ver qué pasaba y le dijo a la serpiente (conducta): –Como que vuelva a suceder el loro (boletín) llegará a casa con una serpiente venenosa."

Dependencia entre pollitos, gallina y gallo como modo de protección del más débil en el más fuerte, a la vez que como imposición de la ley en el sentido opuesto. Ley del más fuerte que parece atravesar las escenas fortalecidas por la imposición de los deberes, el uso del boletín, la comunicación a los padres de la mala conducta, que generan un juego de oposición entre el deber y el placer. Ley impuesta desde un encadenamiento director-maestro-alumno que necesita del reforzamiento, en el más fuerte. Deberes vividos como sanción frente a la transgresión, como medio para la aceptación de la norma pero en ningún caso como aprendizaje. Imposiciones, sanciones que quitan el goce del juego, fuera y dentro del espacio escolar.

El aula aparece como un lugar para aprender a portarse bien, a cumplir las normas, a costa de abandonar el placer del juego. La tarea sólo se representa por los deberes asociados al castigo ¿Dónde queda el conocimiento en estas escenificaciones?

Aunque hay travesuras, mala conducta, transgresión, en las moralejas se recupera el valor de la internalización de la norma en una relación donde el trueque y la negociación están presentes detrás del sistema de premios y castigos. Como dice la moraleja de un niño: "A los caballos (alumnos), los deberes le sirvieron de castigo para que otra vez no lo vuelvan a repetir."

Igual que en las fábulas de adolescentes la escena pedagógica surge desde una situación persecutoria, desde una diferencia marcada entre el poder de los adultos (maestro, director, padre) y el de los niños que se ejerce desde la imposición, la obligatoriedad a través de castigos por trans-

gredir las reglas del juego (buena conducta más que buen rendimiento) y de las diferencias de tamaño, edad, etc., que a nivel psicológico, generan ansiedades paranoides.

A diferencia de los adolescentes, la ley es aceptada, su transgresión genera culpa y ésta lleva a internalizar la norma, incorporando la lección implícita en el castigo. La necesidad de depender, de ser aceptado por el maestro, de ser protegido, juega un papel importante en esta aceptación.

Leamos la siguiente historia de un alumno de 6to. grado:

"El niño de esta historia era muy chiquito y vergonzoso. El no quería ir a la escuela, porque no se quería separar de sus padres y se ponía vergonzoso de estar con la maestra. Pero la maestra se fue volviendo su amiga y entonces comprendió que era como una segunda madre."

El relato revela la necesidad de afecto y de ayuda de este niño, poniendo en evidencia sus componentes de imago materna positiva. Así también el maestro en tanto representante de la ley asume el lugar de imago paterna. Ambos aspectos se conjugan en lo que más adelante desarrollaremos como imago del maestro.

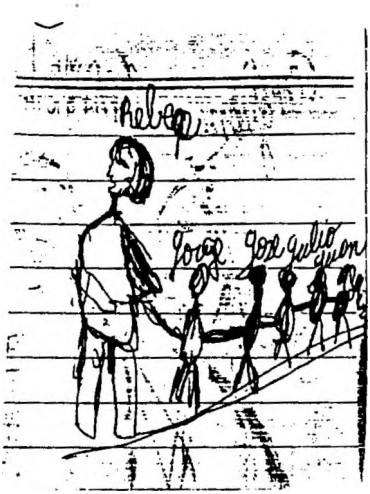
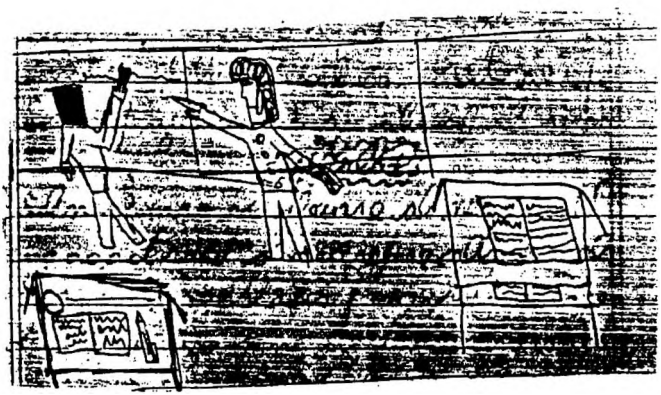
Como dice el epígrafe: "Las sombras: unas ocultan, otras descubren".

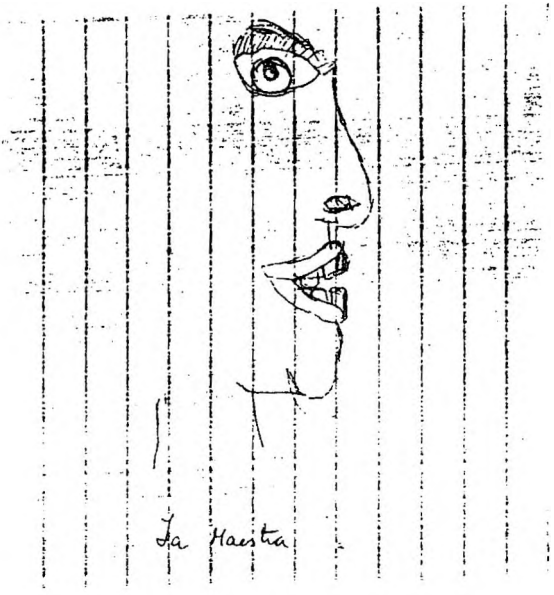
Estas narraciones intentan descubrir aquello que está más o menos oculto, entrar en el mundo de las sombras, de las imágenes, de las fantasías para ver desde allí el escenario pedagógico, desde un nuevo haz de luz. Pero antes observemos algunos dibujos de niños (ver página siguiente).

Contactándonos con estas imágenes, no podemos menos que recordar que Sigmund Freud ubicó al arte de educar entre las tres profesiones imposibles (junto al psicoanálisis y al arte de gobernar) (Freud S., 1937).

Nos proponemos ahora analizar la enseñanza, las clases escolares desde la perspectiva de sus significados inconcientes.

Nos preguntamos inicialmente: ¿Qué significa hacer un enfoque psicoanalítico de los grupos de aprendizaje y clases escolares?

Significa...




La Maestra

1-7-18
mama me mima

... encontrar, descubrir, interpretar la vida del grupo, las relaciones de saber, desde un nivel de significación inconciente.

... aceptar que más allá o más acá de la realidad externa existe la realidad psíquica que tiene un status de real al igual que la primera, pero que es distinta a ella, tiene otros componentes, está gobernada por otras leyes, por otra lógica.

... pensar que las conductas observables y concientes están determinadas en buena medida por el deseo inconciente y sus representantes. Las conductas son resultado de complejos mecanismos de lucha entre el deseo, el temor a éste asociado, y las defensas que se estructuran frente a ellos.

... reconocer que las relaciones pedagógicas están cargadas libidinalmente, son relaciones afectivas.

... pensar que el campo pedagógico está atravesado por relaciones transferenciales y por identificaciones múltiples: entre alumnos y docente, alumnos entre sí, etc.

... reconocer en la situación pedagógica, la dimensión de lo inconsciente, del fantasma como escenificación imaginaria representante del deseo, más o menos deformado por los procesos defensivos.

... analizar el lugar del docente como objeto y sujeto pulsional, figura central de las redes fantasmáticas, motivo de proyecciones y de relaciones transferenciales en las que entra en juego su propia realidad psíquica y el conocimiento y dominio que sobre ella tuviere.

... considerar al conocimiento como vínculo a la vez cognitivo y afectivo, y analizar su escisión en los espacios pedagógicos. Conocimiento enraizado en el deseo epistemofílico (por conocer e investigar), caracterizado por un tipo de emoción peculiar, de dolor y frustración y sometido a inhibiciones y represiones infantiles.

... concebir al acto educativo como lugar de dominación del principio de placer por el de realidad, como apoyo al desarrollo del yo y al proceso secundario, como supremacía de la razón por sobre el impulso.

... concebir al aprendizaje como resultante de la sublimación de la libido y como renuncia a la realización directa del deseo.

Hacer un enfoque psicoanalítico de la educación impli-

ca considerar que ésta es posible a partir del entrelazamiento y del conflicto entre pulsión de vida y pulsión de muerte, entre emociones de amor, odio y conocimiento.

El campo pedagógico es "esencialmente un espacio constituido por la intervención de una función de saber, en tanto que un pedagogo la representa para un(unos) alumno(s)". (Ranbant C., 1968) (2)

"La relación de saber es la que estructura este conjunto de procesos psíquicos concientes e inconcientes, organizadores de la relación entre enseñante y enseñado o la clase..." (Filloux, J. 1974, pág.1)

Las prácticas pedagógicas deben construirse desde el reconocimiento del deseo en uno y en los otros, y no desde su represión y negación.

Los espacios y objetos pedagógicos están investidos, cargados afectivamente. Deben abrirse a la angustia y a la pasión por el conocimiento, a la búsqueda, a la incertidumbre, a la frustración, al placer y al dolor de conocer.

Abrirse a ellos para facilitar la elaboración de los contenidos inconcientes y no su repetición. La contracara es la exclusión de lo inconciente de los escenarios pedagógicos, constituyéndolos en espacios al servicio de la defensa, de la represión y la disociación, formas desde las cuales el inconciente atestigua su presencia aún allí donde se la oculta. El escenario pedagógico puede así dejar un campo libre para la expresión de pasiones diversas que desde el ocultamiento no son reconocidos y por tanto, no pueden ser elaboradas, secundarizadas, etc.

El docente debe conocer sus propios deseos y los del otro, re-conocerlos, para evitar que la relación pedagógica ocupe el lugar de la satisfacción:

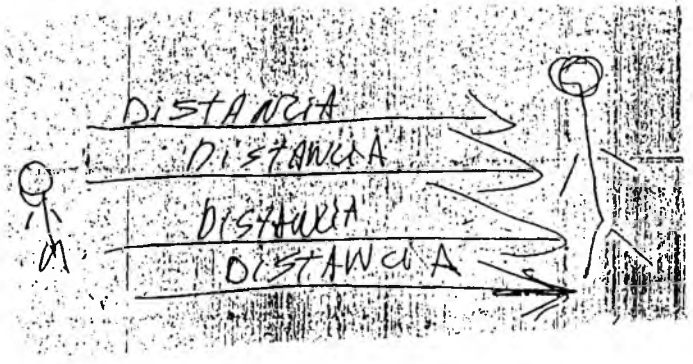
– de su propio narcisismo mediante la búsqueda de la realización de su ideal en la persona del alumno o mediante la seducción del alumno a fin de sentirse amado;

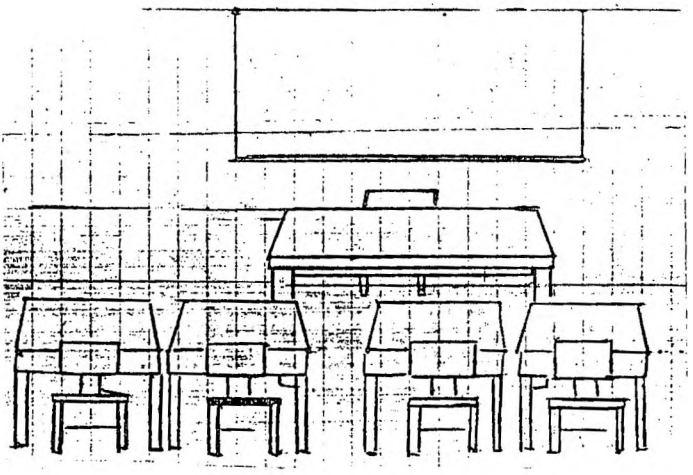
– sus impulsos agresivos enmascarados en la justificación pedagógica racionalizadora de una disciplina severa y violenta;

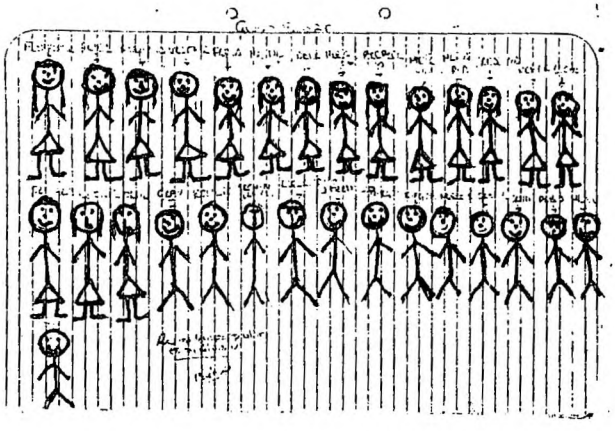
2. Ranbant, C. "L'illusion pédagogique" en *L'inconscient* N° 8 oct. 68, pág. 91 citado en Filloux, Janine, *Du Contract Pedagogique*, París, Dunod, 1974.

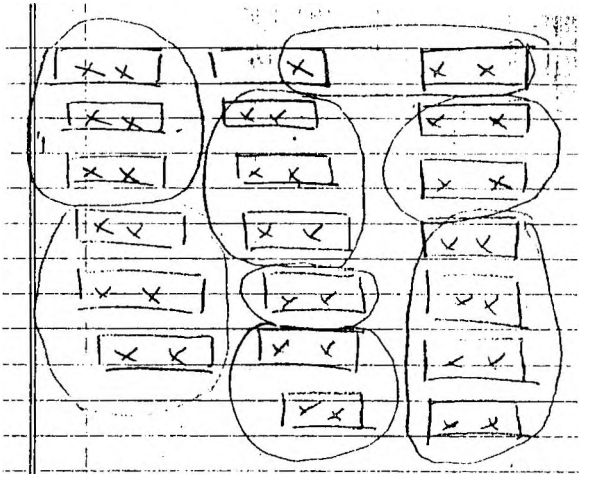
– sus deseos de poder (omnipotencia) mediante la creación de una dependencia afectiva que ligue libidinalmente a los alumnos al docente, dificultando la libertad de acción, la creación y la búsqueda de conocimiento en ellos.

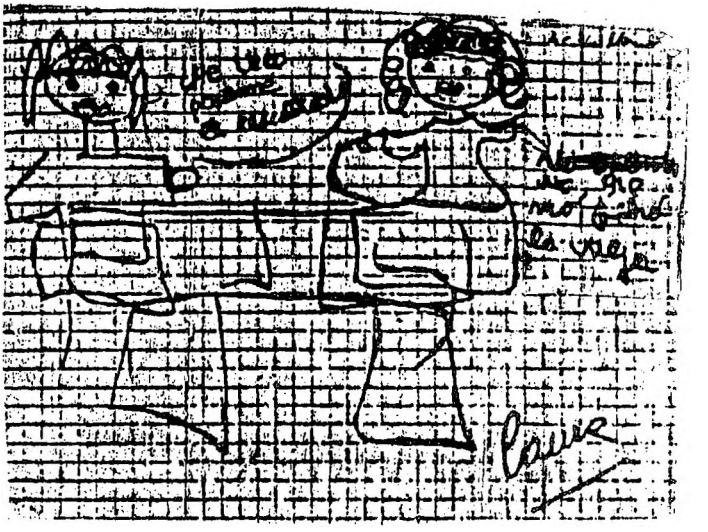
Volvamos ahora a contactarnos con imágenes, a través de dibujos de la pareja educativa y de la clase escolar.

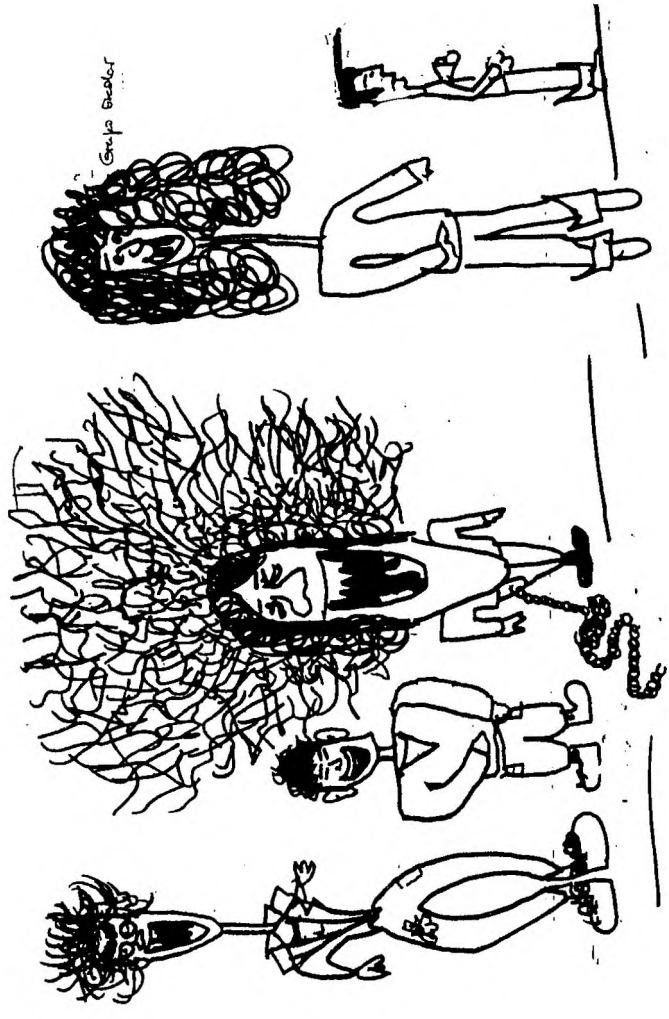











Grupo Bestiar

La distancia docente-alumno, su alejamiento, la relación entre alumnos mediada por la mirada inquisidora del profesor, la soledad y el vacío frente al conocimiento y su evaluación.

Las clases representadas por bancos, espacios no personificados, carentes de afecto, ausentes de vida o cargados de agresión.

Recordemos las fábulas y miremos los dibujos.

¿En qué se transforma el campo pedagógico para sus protagonistas?

¿Por qué?

Trataremos ahora de centrarnos en las posibilidades de construcción de la grupalidad en las situaciones de enseñanza desde este nivel.

Hay una dimensión afectiva en las relaciones interpersonales sobre la que se constituye una trama de vínculos en el grupo.

Los afectos tienen la característica de la ambivalencia, es decir que un mismo objeto (humano o material) puede ser bueno y malo en forma alternativa o simultánea. El objeto total es aquel que tiene características buenas y malas: el objeto parcial malo sólo contiene las negativas, y el objeto parcial bueno, las positivas.

Las situaciones grupales reactivan las angustias primitivas y provocan fantasías vinculadas a temores, defensas y deseos de origen infantil. Las emociones se entrelazan en el grupo dando lugar a distintas formaciones grupales de carácter latente.

M. Pagés postula la existencia en el grupo de un vínculo afectivo positivo que surge más allá de las experiencias negativas como defensa colectiva contra la angustia. Es un vínculo colectivo que lleva al encuentro, a la solidaridad. Solidaridad inconciente no reconocida primero, pero que se transforma en conciente "que se confunde con el amor, y que es la afirmación simultánea del otro" y de "sí mismo". Respecto al grupo, este autor se plantea las siguientes preguntas: ¿Se trata de una pluralidad de afectos individuales o de una afectividad común a todos los miembros? ¿Afectividad en grupo o afectividad de grupo? Luego afirma: "en todo grupo, en todo momento, existe un sentimiento dominante, compartido por todos los miembros del grupo, con

matices individuales. Este sentimiento, que suele ser inconciente, gobierna la vida del grupo en todos sus niveles" (Pagés, M. 1977, pág.335) La afectividad se da en y es parte de las relaciones colectivas: éstas son de naturaleza afectiva. Hay una unidad indisoluble de la relación con el otro y el sentimiento. "La relación interhumana es, siempre y desde el principio, afectiva; ella es el sentimiento del otro, vivido conciente o inconcientemente, del mismo modo que el sentimiento pone inmediatamente en relación con el otro" (op.cit., pág.355). "La relación es vivida y el sentimiento es el drama vivido de la relación con el otro" (op. cit., pág. 381).

Todos los miembros de un grupo comparten una experiencia afectiva. "Ella es el fundamento del vínculo grupal, ya que no solamente liga a cada uno a tal ser particular, sino a todos".

"Suele ser oscura, escondida, inconciente" (op. cit. pág. 382). Formula la hipótesis de un "inconciente colectivo situado en el presente, que consiste en la experiencia afectiva de la relación y que dirige los fenómenos de grupo" (op. cit.pág. 385).

La solidaridad es la experiencia afectiva de la relación y da unidad al grupo. Hay una solidaridad inconciente que se manifiesta por reacciones gregarias, y una solidaridad conciente que proviene de una toma de conciencia, de una resolución de mecanismos de defensa individuales, de una diferenciación creciente de los individuos entre sí.

Las hipótesis de Max Pagés agregan a la hipótesis de la vida inconciente del grupo la presencia en la relación social misma de un sentimiento: la solidaridad hacia el otro. Hay entonces un sentimiento inconciente de solidaridad con todos, unido al sentimiento de la separación. Los fenómenos de grupo pueden entenderse, entonces, como sistemas colectivos de defensa contra la angustia de separación. La solidaridad inconciente lleva al establecimiento de un sistema de defensas común y no diferente para cada miembro.

D. Anzieu se plantea "¿para qué sirve desencadenar afectos sin interpretar la dinámica pulsional y la fantasmática subyacente?"(Anzieu D., 1978, pág. 263) y enuncia "el grupo, como el sueño, cumple una función de realización imaginaria de deseos" (Anzieu, D. op.cit. pág. 265) "los

procesos psíquicos primarios que, en el grupo, erigen un objeto en objeto del deseo común de los miembros, son el desplazamiento, la condensación, la figuración simbólica y la conversión en su contrario. Como en el sueño, la elaboración secundaria reordena los resultados de los procesos primarios" (op.cit., pág. 266).

Analogía entre el grupo y el sueño que abre a un imaginario grupal, conformado por mecanismos similares a los del pensamiento onírico.

Sobre la base de estos primeros enunciados, nos preguntamos: ¿qué configuraciones específicas se producen y activan en los grupos de aprendizaje como representaciones psíquicas y qué formaciones inconcientes se modelan a partir de la interacción de los miembros y su relación con el saber?

En los grupos de aprendizaje, se dibujan ciertas configuraciones constantes que les imprimen características peculiares.

Pareciera que los miembros de un grupo en situación de aprender reeditan ciertas imágenes, fantasías y tipos de relación que seguramente tienen su origen en las primeras experiencias escolares y más atras aún, en los inicios de la vida, en las relaciones de aprendizaje familiares y sociales.

Algunas de ellas se manifiestan, por ejemplo, en la necesidad de que alguien provea "el saber", el conocimiento, en la disposición pasiva de esperar del otro que "dé" algo.

Otras, se refieren al conjunto constituido por temores, deseos, defensas en torno a la evaluación.

A todos los docentes se nos ocurren anécdotas, situaciones, conflictos vividos en la escuela referidos a la dependencia y a la evaluación. Desde el nivel psíquico entendemos lo grupal como una articulación de representaciones de la grupalidad, representaciones que provienen de dos fuentes: social y psíquica.

Por un lado, de las formas establecidas socioculturalmente, de los modelos de relaciones sociales válidas en una sociedad. Son códigos, pautas propias de una cultura que regulan las relaciones entre los individuos y se expresan en elaboraciones culturales colectivas, como los mitos, las creencias, los rituales, las leyendas, etc. Estas representaciones sociales de la grupalidad son internalizadas por los individuos a través de la socialización.

La otra fuente, el psiquismo individual, incluye las configuraciones inconcientes de relaciones entre objetos que tienen una estructura grupal interna y que se adquieren en las primeras etapas del desarrollo psíquico (Käes, R., 1977).

Las representaciones que están en los individuos en un nivel no conciente son proyectadas, puestas en juego en el grupo. Este ofrece un campo apropiado para la puesta en común de las representaciones de la grupalidad.

Lo grupal fomenta y provoca las simbolizaciones imaginarias y fantásmaticas. El proceso grupal, a su vez, facilita la circulación, la resonancia, el eco de esas producciones imaginarias, se estructura y constituye como grupo a partir de ellas. A veces esa circulación se obstruye, paraliza, se resiste al movimiento, a la construcción del grupo y parece favorecer su desintegración.

Antes de referirnos a las formaciones específicas de lo grupal en la enseñanza, aclararemos a partir de las conceptualizaciones de W.R. Bion y de D. Anzieu algo más acerca de los niveles de funcionamiento del grupo y de las actividades mentales que en ellos se realizan.

Bion distingue varias actividades mentales que se dan en los grupos según éstas se acerquen a los objetivos, o estén al servicio de expresar estados emocionales básicos que los miembros del grupo sienten.

En el primer caso, el grupo se organiza como grupo de trabajo; en el segundo, como grupo de supuesto básico. No se trata de dos grupos distintos sino de niveles de organización que el mismo grupo adopta en tanto predomine lo racional o lo emocional. Esos dos tipos de estructura coexisten siempre predominando alguno de ellos. Se da una relación de alternancia.

Cuando predomina el grupo de trabajo hay organización para la tarea, cooperación entre los miembros para la actividad común, contacto con la realidad, continuidad en el tiempo, evolución, crecimiento, aceptación del cambio y la idea nueva, utilización de un método racional para la realización de la tarea.

En el grupo de supuesto básico, en cambio, la organización depende del estado emocional que se comparte en forma inconsciente e involuntaria, hay alejamiento de la reali-

dad externa, el grupo se estanca, la comunicación verbal se dificulta, el método racional no se puede utilizar. Son estados coexistentes que se van alternando en la vida del grupo. Los supuestos básicos que Bion conceptualizó son: dependencia, ataque-fuga y emparejamiento. Nos referiremos a ellos más adelante.

D. Anzieu (1978) habla también de dos niveles en los vínculos interhumanos, uno psicológico, el de la circulación fantasmática, otro técnico, derivado de lo instrumental, material o funcional. Son dos dimensiones de toda actividad humana, que se entrelazan, una fantasmática y otra técnica que establecen un vínculo doble. "La ilusión tecnicista es creer que el vínculo técnico podría algún día desembarazarse de sus 'escorias' fantasmáticas. Recíprocamente, la fantasmática consiste en creer que basta con desear para que la realización se siga, y que no es necesario, para dominar la naturaleza, el someterse a sus leyes" (Anzieu, 1978, pág. 282). Sin embargo ambas son necesarias en los vínculos interhumanos. Las relaciones pedagógicas implican este doble vínculo desde lo técnico y lo imaginario, fantasmático.

Nos referiremos brevemente a algunas configuraciones que hemos podido discriminar en los grupos de clase y de aprendizaje en general. Estas configuraciones son esquemas subyacentes que organizan la construcción del grupo. Transcribiremos, a continuación, del artículo "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", lo elaborado por nosotros acerca de la dependencia (Souto de Asch M., 1987, pp. 49-50).

"En los grupos de aprendizaje, la dependencia es la estructura grupal subyacente dominante. Los miembros del grupo vienen a aprender y el aprender es representado como la incorporación de algo (el saber) provisto por alguien que lo posee (el profesor)."

"La dependencia implica protección, apoyo, alimento, seguridad que un miembro brinda al resto. Se genera así una base de relación donde uno nutre, da, mientras otros incorporan y reciben. Bion analizó la dependencia como uno de los supuestos básicos comunes a todo grupo."

"El grupo se reúne a fin de lograr el sostén de un líder de quien depende para nutrirse material y espiritualmente y

para obtener protección". El líder del grupo es aquel que provee la dependencia, se espera de él que actúe con autoridad, que fije los objetivos, las tareas, etc. Parecería que el grupo no se reúne para realizar una tarea cooperativamente, sino para observar cómo el profesor la realiza. Una vez logrado el producto, los miembros lo incorporan individualmente. Esta estructura aparece como opuesta a la posibilidad de participación activa, de relación mutua, de construcción racional, de real aprendizaje.

Parecería que el grupo comparte un supuesto acerca de la incapacidad para llevar adelante su aprendizaje y de la necesidad irremediable de depender de alguien capaz que le transmita lo que necesita.

¿Por qué esa necesidad de depender, de ligarse emocionalmente a una figura en vez de dejar abierta la circulación? Desde Bion se trata de una actividad mental impregnada por fuertes tendencias emocionales que adquieren cierto grado de cohesión en un supuesto básico compartido inconcientemente.

"Los supuestos básicos emergen como formaciones secundarias de una escena primaria muy temprana, elaborada en un nivel de objetos parciales, y asociada con la ansiedad psicótica y los mecanismos de división y de identificación proyectiva (...) de las posiciones esquizoparanoide y depresiva" (Bion W.R., 1972, pág. 133).

Los supuestos básicos, entre ellos la dependencia, pueden ser pensados como reacciones defensivas ante las ansiedades primitivas que lo grupal provoca.

Las representaciones de la escena escolar transcriptas al iniciar este apartado compartían una relación persecutoria en la base de lo pedagógico. Es según M. Klein en la posición esquizo-paranoide, caracterizada por la parcialización y escisión del objeto donde predomina este tipo de relación acompañada de ansiedad paranoide.

En este sentido, podría postularse una disociación básica en lo grupal en la enseñanza (escisión entre amor-saber) que remite a escenas tempranas en la vida psíquica individual.

La fantasmática de la formación como creación y como control, el deseo epistemofílico, asentado en la búsqueda del interior del cuerpo materno, como deseo de saber acer-

ca de los orígenes, de la escena primaria entre los padres, del interior del cuerpo materno se anudan en estas escenas básicas de lo pedagógico.

D. Anzieu postula que los participantes de todo grupo se ven amenazados por desorganizaciones posibles, que generan angustias de despedazamiento, de unidad perdida, yo roto, cuerpo desmembrado. Cada uno intenta suprimir estas fantasías que como en un espejo multifacético devuelven una imagen de sí deformada al infinito.

Los primeros encuentros, en la etapa de iniciación de un grupo (ver Capítulo V) se consagran a luchar contra esta imagen. El grupo suele organizarse por la resonancia del fantasma de rotura.

Es recién al superarlo que se experimenta una emoción común que liga, un "nosotros", expresión primera de la fusión grupal. La rotura es una iniciación brutal en la que se reconoce la fuerza de las pulsiones de muerte y de autodestrucción.

Frente a esta raíz pulsional primitiva, la búsqueda de la dependencia aparece justificada emocionalmente, como pedido de protección del cual depende la integridad de los sujetos. De ella da cuenta el relato de un niño antes transcripto. Esta cara aparente no sería preocupante si no se estereotipara como modalidad de funcionamiento que evita un contacto con la realidad, un aprendizaje por experiencia. Este es el riesgo en el campo pedagógico: la estereotipia, la fijación en la dependencia.

Diversas representaciones sociales ponen en evidencia la dependencia: la maestra como segunda mamá, la escuela como segundo hogar, la asociación con el sacerdocio, el apostolado, etc. La dependencia está ligada a sentimientos de frustración e inadecuación y a temores de ser abandonado y desprotegido. La participación en el grupo implica compartir emociones: dicha participación no es conciente. En el grupo de dependencia, los sentimientos de culpa y depresión predominan. El amor y la admiración por el líder se enfrentan con el odio y la desesperanza por las frustraciones que provoca.

El profesor en la clase tradicional es líder de la dependencia. El encuadre tradicional lo erige para siempre en esta función que responde al deseo inconsciente del grupo

en un momento de su evolución, pero lo impone con carácter permanente y lo estereotipa en este lugar, impidiendo el progreso y la constitución del grupo. Responde también al deseo del docente de omnipotencia, de un poder a ejercer en nombre de la ley por sobre sus alumnos.

La dependencia aparece así, al estereotiparse, como una estructura defensiva de la escuela y de la clase frente a las ansiedades que el aprendizaje y los cambios provocan.

La estructura de dependencia instaura en el grupo las relaciones emocionales de envidia, rivalidad y celos que caracterizan los vínculos familiares. El profesor o maestro es envidiado por lo que sabe, por lo que posee, por su poder. La relación exclusiva o privilegiada con él es deseada por cada uno de los alumnos que vive a sus compañeros como rivales potenciales.

El sistema tradicional de recompensas y castigos refuerza desde la organización social de la clase estas relaciones, así como lo hace la estructura jerarquizada de los alumnos en escalones que van de los "mejores" a los "peores". Los sentimientos ambivalentes de amor y odio frente al profesor y a los compañeros instalan la culpa y la depresión como características emocionales. Estas originan a nivel manifiesto, el desinterés, la abulia, la falta de cooperación real.

No sólo en el encuadre tradicional aparece la dependencia. En los grupos operativos, por ejemplo, parecería que los miembros hacen caminos de ida y vuelta hacia ella, como si no pudieran convencerse de que el coordinador no será el líder de la dependencia, y la buscan permanentemente en él, en los libros, en la historia del grupo, en la institución o en algún otro miembro del grupo. El pasaje de esta estructura hacia una de autonomía relativa es uno de los cambios más difíciles en los grupos de aprendizaje.

Tal como anunciamos en el comienzo de este apartado, hay una doble fuente de la dependencia. Desde lo social, existe un modelo de relación dado por toda nuestra estructura social estratificada. Las líneas y relaciones de poder, de dominio-sumisión, las clases sociales estratificadas, el ordenamiento jerárquico vertical y piramidal, la ideología dominante, generan relaciones de dependencia en y con el sistema social global y en las instituciones que lo compo-

nen. La dependencia es así un modelo de relación socialmente dado e instituido; es un código válido para nuestra cultura.

Desde lo psíquico, la relación de impotencia y desprotección biológica y psicológica del recién nacido instala la dependencia como primera forma de relación. La relación madre-hijo inicial y la relación familiar después, generan un prototipo de relación dependiente.

Las relaciones de envidia, rivalidad y celos, tal como M. Klein las analizó, se refieren inicialmente al pecho materno y a la madre como objeto total. La familia como primer grupo social también refuerza esta relación entre los hijos y los padres. El crecimiento, la maduración y el aprendizaje marcan un camino paulatino de la dependencia inicial a una autonomía relativa, pero a nivel inconciente persiste como prototipo de relación.

En la clase, se reactualizan las relaciones sociales jerárquicas de dependencia-sometimiento.

La dependencia podrá considerarse, entonces, como un núcleo organizador de los grupos de aprendizaje con la doble fuente socio-cultural y psíquica.

Desde el punto de vista de la organización libidinal, la actividad intelectual toma su fuerza de la pulsión sexual. Aunque la sublimación aparenta no tener relación con la sexualidad no es más que uno de los destinos de la pulsión.

La dependencia puede ser entendida como fijación de la libido a un ideal sexual (el líder de la dependencia) y en este sentido es incompatible con la sublimación, en tanto traba la actividad intelectual impidiendo el desplazamiento a otros objetos culturalmente aceptados. La independencia, la autonomía, habla de una libido disponible para otros fines, que favorece el investimiento de amor a otros objetos y también la capacidad de sublimar. La dependencia, por el contrario se asociaría a "un apego incestuoso persistente de la líbido" Jones, 1969(3). En la relación educativa dependiente la fuerza fundamental sería la que proviene del apego a "la libido inhibida de origen incestuoso", incompatible con la sublimación y el desarrollo intelectual.

3. Jones. *Théorie et pratique de la Psychanalyse*, Paris, Payot, 1969 citado en Filloux, J. y Laville, C., 1979.

La problemática de la dependencia emocional es puesta en juego en las relaciones grupales en la enseñanza, en términos de una regresión a las primeras relaciones con los padres, en la que la relación establecida entre las personas se constituye por lazos en los que uno de ellos no puede comportarse sino es por la intervención del otro, por el amor del otro que lo encierra en la repetición de una situación infantil. Se trata de repetir una posición preedípica, en la que el centro es la relación dual madre-hijo.

El maestro se erige en figura identificatoria para los alumnos, reviviendo la identificación infantil con los padres. Operan, por un lado, una introyección del líder (maestro) como modelo que deviene en Ideal del Yo; por otro la transferencia sobre él de imágenes referidas a las figuras parentales; por último la identificación entre los compañeros por tener un Ideal común. Esta explicación retoma la dada por S. Freud en la *Psicología de las masas y análisis del Yo* (Freud, 1921).

El maestro no ocupa el lugar del padre real sino simbólico, sobre él se transfieren contenidos psíquicos ligados a las figuras e imagos parentales.

J.C. Filloux (1974), a partir de los tipos de liderazgo discriminados por K. Redl, hace un análisis de los mecanismos inconcientes en la relación de dependencia.

Distingue tres tipos de dependencia.

La primera es por identificación con el líder (maestro):

– identificación como Ideal del Yo, se lo reconoce como "Buen jefe";

– identificación a la ley represiva, al agresor, al "maestro tirano" que satisface las exigencias (de disciplina y control) del superyó;

– identificación por incorporación común del superyó del maestro, el maestro es vivido como "patriarca soberano" que aprueba las conductas de los alumnos.

La segunda es la dependencia del líder como objeto de pulsiones sea como objeto de amor, viviendo una relación erotizada, sea como objeto de odio que suscita proyecciones agresivas del grupo, que le otorgan cohesión en tanto el grupo tiene un odiado común.

La tercera es la dependencia afectiva donde la persona central juega el rol de defensa y protección contra las an-

gustias y actúa como 'sostén del yo". Describe dos tipos: el maestro seductor, cómplice de pulsiones amorosas y el maestro "buen ejemplo", modelo de equilibrio.

Redl ha determinado tipos de maestro que generan según J.C. Filloux tipos de dependencia, poniendo así de manifiesto la importancia que la persona central tiene en tanto desde su lugar de poder en la clase "impone" a nivel inconciente tipos de relaciones, imágenes, fantasmáticas, expresiones pulsionales por sobre las de los alumnos.

Existe también una dependencia funcional, aquella que surge como relación necesaria en los momentos en que el grupo, para el logro de los objetivos y la realización de la tarea, solicita una orientación, una información, una guía. Esta no obstruye el aprendizaje, ni la tarea. Por el contrario, la facilita. Responde a una búsqueda racional de medios para el logro de los fines, más que a emociones primitivas. Cuando se estereotipa, quitando posibilidades de crecimiento y de evolución, se ha pasado de una dependencia funcional, instrumental, al predominio de un supuesto de base emocional compartido.

En los grupos de aprendizaje es común encontrar formas reactivas de la dependencia, conocidas como contradependencia, que se manifiestan por comportamientos de agresión, hostilidad hacia el docente o coordinador o hacia quien provee la dependencia. Estas modalidades contradependientes no implican una resolución de la dependencia. En la oposición sistemática el vínculo dependiente sigue intacto.

En el pasaje del predominio de este supuesto básico de dependencia a un funcionamiento más autónomo, se organiza muchas veces en el grupo clase otro supuesto básico estudiado también por W.R. Bion, llamado de ataque-fuga. El grupo se organiza para atacar, librar batalla frente a quien es vivido como enemigo. Este puede ser el profesor, un compañero, un libro, otro curso, etc.

Cuando la dependencia se hace intolerable al grupo surgen muchas veces situaciones de ataque al líder formal o a elementos que lo representen. Se da una organización en torno a quien mejor visualice al "enemigo" y organice al grupo ya sea para atacarlo o para huir de él (ataque-fuga). Los sentimientos de odio y la agresión dominan sobre otros.

En los grupos de clase en la enseñanza media, esta organización subyacente se ve reforzada por los contenidos de rebeldía y oposición a la vida adulta necesarios para el logro de una nueva identidad. Si el docente desconoce estos significados no podrá tomar distancia en situaciones donde estos supuestos predominen y se sentirá personalmente atacado, jugando el rol complementario.

Esto puede dar lugar a la creación de un sistema de relaciones sociales y de comunicación de tipo circular (simétrica o asimétrica) estableciendo circuitos de conducta difíciles de modificar y que generan un alto grado de tensión y desgaste para quienes lo viven.

En las fábulas antes transcriptas este tipo de contenido emocional grupal está presente en escenas de violencia, lucha, ataque, etc.

En la base de este supuesto básico están al igual que en la dependencia, la escisión y la parcialización del objeto (en este caso, objeto malo) y las ansiedades persecutorias. El campo pedagógico se transforma imaginariamente en un campo de lucha, con perseguidores y perseguidos que se organizan para el ataque o la huida. Estas representaciones aparecen habitualmente como trasfondo de situaciones donde se pone en juego el ejercicio de un poder autocrático, mediante la evaluación, la coerción disciplinaria, etc.

En la formación de la dependencia como escena básica en los grupos de aprendizaje confluyen otras representaciones imaginarias a ella vinculadas: las imagos del maestro, del saber y la fantasmática de la formación y de la evaluación.

Cuando hablamos de un nivel psíquico en lo grupal nos estamos refiriendo a un conjunto de representaciones que circulan, se movilizan y resuenan entre los miembros. Dichos contenidos provienen de la producción individual de fantasías. Entendemos por fantasía la actividad imaginaria que subyace a todo pensamiento y sensación. La actividad mental está acompañada, enriquecida y afectada por la fantasía conciente e inconciente. Se trata del mundo imaginario, más allá de lo real, animado por la creatividad, que opone imaginación y percepción de la realidad.

En los grupos de aprendizaje aparecen algunas fantasías típicas, producidas individualmente, pero compartidas por procesos de resonancia y circulación.

Nos referimos con *imago* (4) a un prototipo inconciente de personaje que en el individuo permanece, a partir de las figuras docentes internalizadas en la vida escolar, orientando las relaciones pedagógicas. Este prototipo se manifiesta en los recuerdos, en los dibujos, en las asociaciones, en niños, adolescentes y adultos y condensa características de la imago paterna y materna y de la figura del maestro socialmente reconocida.

La imago del maestro adquiere las características de una figura en la que se combinan elementos positivos y negativos, femeninos y masculinos, derivados de las imagos paterna y materna. La imago es "un esquema imaginario adquirido, un clisé estático a través del cual el sujeto se enfrenta a otro" (Laplanche y Pontalis, 1968).

La imago del maestro es una figura amenazadora y protectora al mismo tiempo.

Como figura materna, brinda amor, cariño, conocimiento, consejos, en su aspecto positivo; pero también odio, desconfianza y elementos nocivos, contaminados, en su aspecto negativo.

Como figura paterna, establece las normas y fija la ley, ofrece un marco legal de protección y seguridad en su aspecto positivo; y reprime, castiga, castra y destruye en su aspecto negativo.

En los grupos de aprendizaje, la imago del maestro aparece como figura combinando estas facetas. En distintos momentos del grupo pueden aparecer estos aspectos unidos o disociados y proyectados en distintos objetos y personas del grupo. En la clase tradicional aparecen generalmente depositados en el profesor o maestro. Aunque las características personales de éste pueden incrementar más un aspecto que otro, a nivel imaginario están presentes los otros aspectos.

En el grupo operativo se desplazan y reubican permanentemente en el coordinador, en el encuadre, en los miembros o en los subgrupos. Lo nutricio, lo contaminado, lo legal y lo punitivo son aspectos de la imago del maestro.

4. Al utilizar el término *imago* nos permitimos hacer una extensión del concepto de la teoría ps.. analítica que originalmente reconoce tres imagos: materna, paterna y fraterna.

Es una representación individual, ligada a las primeras experiencias familiares y escolares, pero también social, en tanto se nutre y recoge imágenes sociales del maestro, del folklore escolar y de la historia social.

Los aspectos maternos provienen sea del amor que el maestro prodiga, del conocimiento (alimento) que nutre, de la capacidad de contener a través de la comprensión, de la palabra, de la entrega al alumno, sea del afecto que niega, del conocimiento que retiene desde una posición aséptica, neutral, egoísta.

Los aspectos paternos provienen de la imposición de la ley. Ley inscripta en el saber que en la relación pedagógica se impone como saber-verdad a aprender, saber impuesto desde la obligatoriedad de lo pedagógico, desde la exterioridad. Ley representada por el maestro, incorporada en él en tanto maestro representante de la ley del saber. Saber a transmitir que incita a la sujeción y sometimiento a él, a la pasividad y que necesita del control, del disciplinamiento y de la sanción para ser sostenido en su lugar de ley.

Esta imago se vincula a otra configuración que no es prototipo de personaje sino de objeto, a veces personalizado: la del saber.

Amor y saber vinculados a la figura arquetípica del maestro que a veces se mantienen escindidos, como si se tratara de términos antinómicos o dilemáticos.

Existe un prototipo de figura en torno al saber que es producto de la mitificación cultural. A la escuela se viene a buscar el saber. El saber adquiere características míticas, sacralizadas.

Se transforma en algo casi sagrado, deificado, que puede ser recibido y tomado por quien logra acceder a él. Es fuente de poder. Es inaccesible, para alcanzarlo es necesario someterse a pruebas sucesivas, cuyo pasaje asegura paulatinamente el acercamiento. Es un saber que simboliza poder. Se vincula a una figura del mito edípico: la esfinge, figura enigmática e inquisitiva, deseada y temida a la vez.

Saber que, una vez logrado pone en el límite, en el abismo del no saber, reenvía a la incertidumbre y al temor a la muerte.

Tiene también dos aspectos: uno valorizado y otro temido.

Moviliza al grupo hacia él pero al mismo tiempo puede paralizarlo. Despierta fuertes ansiedades persecutorias y regula formas de relación con el conocimiento. Es un organizador fundamentalmente socio-cultural pero que tiene un anclaje individual en las fantasías hacia el conocimiento, los orígenes, lo desconocido.

Analizaremos ahora la fantasmática de la formación y de la evaluación. La fantasmática se refiere a un conjunto de fantasmas articulados entre sí vinculados mediante una temática común (Käes, R. 1973).

El fantasma es una representación imaginaria subyacente, de carácter individual, que puede ser compartida por parte del grupo a través de procesos de resonancia. Son organizaciones más o menos inconcientes en las que se representa una escena entre varios que tiene una organización grupal interna. El fantasma moviliza y canaliza la energía pulsional, escenifica el deseo inconciente.

René Käes y sus colaboradores han investigado acerca de la fantasmática de la formación, de ellos tomaremos estas ideas.

La formación es una pasión que moviliza y también paraliza. Pasión que surge del entrecruzamiento de tendencias opuestas de amor y de odio, de vida y de muerte. En las relaciones de formación, la pasión aparece y aunque sea negada o sofocada, reaparece.

Dice Käes "(...) En la relación concreta entre el formador y el ser en formación, en sus ofertas y sus demandas, aflora la pasión que anima la interrogación acerca de la existencia, de su sentido, de su fin último (...)" (Käes, R. op. cit., pág. 3 mimeo)

Veamos cuál es el contenido de la fantasmática de la formación tal como Käes la ha analizado. La formación debe la pasión al fantasma inconciente que la modela: mantener, transmitir y desarrollar la vida contra las fuerzas de destrucción y de muerte presentes siempre en la formación. El fantasma asegura el triunfo de la pulsión de vida por sobre la de muerte, contra la cual la formación lucha.

El núcleo de esta fantasmática está en la representación del origen del ser humano y el papel de los padres en su gestación. Son fantasmas que conciernen a la creación, la fabricación, el modelado de seres. Se trata de crear a través

del conocimiento, conocimiento que tiene a su vez, su raíz pulsional en el deseo por develar el origen del ser, la unión entre los padres, la diferencia entre los sexos, etc. Origen que será siempre buscado pero nunca develado, permitiendo que el deseo quede vivo y persista en múltiples representaciones del conocimiento y de la formación.

Se trata de transmisión de vida, vida que para ser tal necesita la dimensión de la muerte, su inclusión en la transmisión de la vida, en nuestro caso, en la formación. Muerte que aparece en la autodestrucción del formador, en su vaciamiento, en la entrega de sí mismo y de su ser para preservar y dar al otro y en la destrucción del otro, en la violencia ejercida sobre él para provocar un cambio, una formación. Muerte, destrucción que tiene por finalidad mantener el amor hacia el otro, preservarlo como objeto de amor y repararlo desde la continuidad de la formación.

La formación no es así ajena a la sexualidad, nace en ella y le otorga un nuevo destino pulsional, aquel de la sublimación, del objeto socialmente valorado, aquel del orden simbólico que permite el acceso a la cultura.

La fantasmática de la formación se refiere al dar vida, a crear un ser según el deseo del creador. En general, a imagen y semejanza de éste. El educador se asimila a un artista, un escultor que da forma a otro. El otro (alumno) aparece desde esta fantasmática como una materia sin forma definida, que puede ser tallada, esculpida, cultivada por el formador. El impulso de vida está simbolizado en estas escenas.

Esta creación tiene, a su vez, otra cara más vinculada a la representación de la pulsión de muerte, a la "deformación", al cambiar la forma. Se ejerce una violencia sobre el otro, se lo modifica ejerciendo una fuerza que va contra la forma original que el otro tiene.

Estos dos contenidos imaginarios aparecen en las fantasías de la formación, de la educación. Se manifiesta verbalmente en expresiones como "la escuela, segundo hogar", "la maestra, segunda mamá", "el arte de enseñar", "la formación", "el cultivo de la personalidad", "la letra con sangre entra".

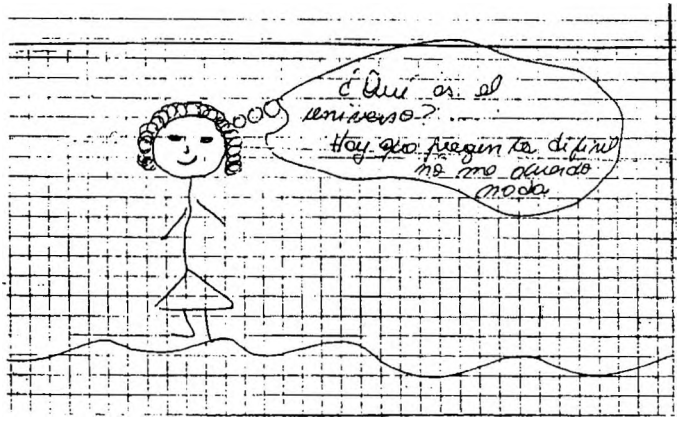
Los impulsos de vida y muerte están representados en la fantasía de formar-deformar y estructuran desde lo latente las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

El siguiente relato hecho por un participante a un taller de escritura testimonia las fantasías de formar-deformar.

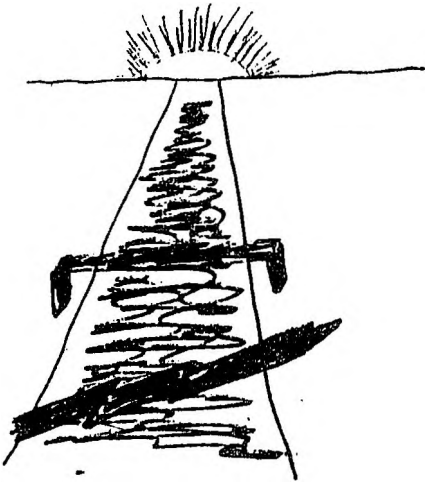
"Nunca fui a un taller literario, quizás porque tuve miedo de que me influenciaran de tal modo que cambiara mi estilo de escribir involuntariamente.

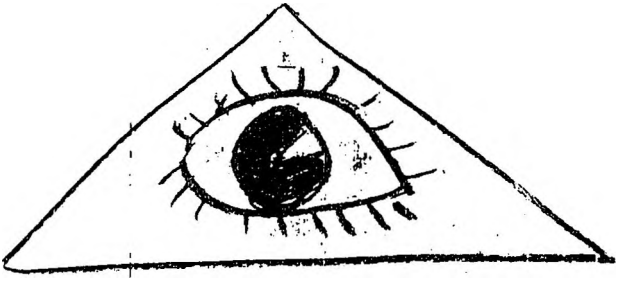
Todo lo que recuerdo de lengua de mi primaria no es lo que definiría como un recuerdo agradable. Nunca me sentía enganchado con el tema de las redacciones. Me habían restringido la creatividad, me habían seccionado la voluntad de inventar historias y me habían desarrollado el miedo a equivocarme, a escribir algo que 'está mal'. A partir del 3er. año, afortunadamente, esto cambió de rumbo, siento lo que podría llamar una puerta que me abre el camino hacia la creación personal, una chispa que produce una explosión y así como antes sentía que tenía la imaginación recortada, ahora siento que tengo un nuevo ambiente que me incentiva y exige" (5).

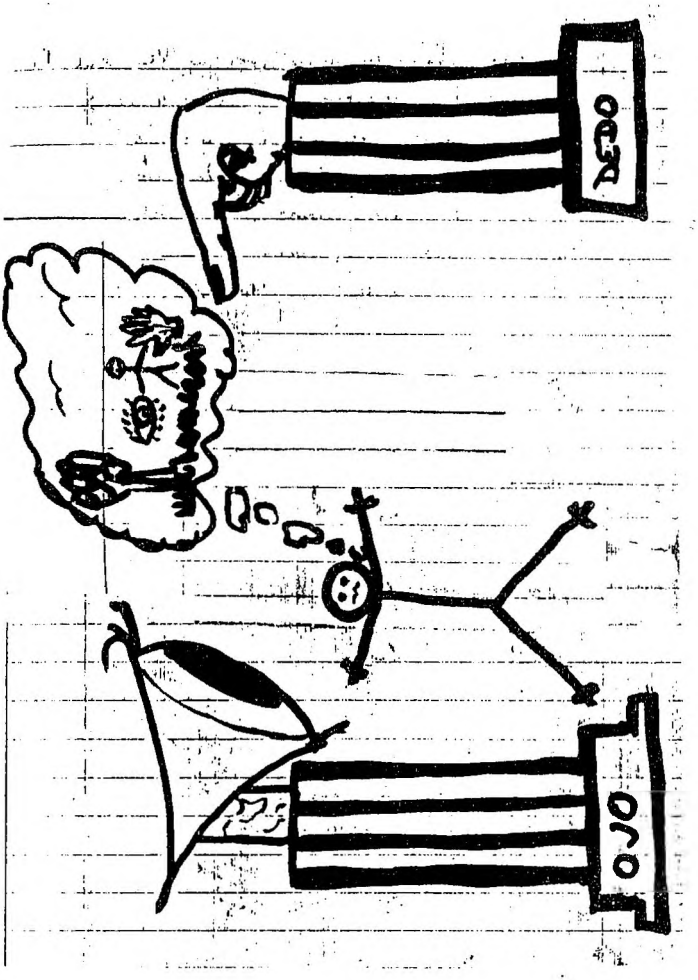
Miedo a ser deformado, restricción a la creatividad ejercida desde una forma de enseñar que alimentaba el miedo a equivocarse: deformación concretada; puerta que se abre hacia la creación, la explosión de ideas creando un ambiente incentivador y exigente a la vez. Formación-deformación que se entrelazan.



5. Segmento de una entrevista recogida por la Lic. D. Mazza en su investigación: "La producción de conocimiento en situación individual y grupal", en realización.






OBJETO
OJO

Otro conjunto característico de fantasías, específico de los grupos de aprendizaje se da en torno a la evaluación. Las escenas representadas se refieren al "juicio" al "juzgar-ser juzgado", se trata de "rendir cuentas", de "ponerse a prueba" frente a un "tribunal". Estas fantasías se asocian a ansiedades paranoides y a escenas vividas como fuerte amenaza a la integridad del yo y del grupo.

La vigencia emocional de la evaluación impregna muchas situaciones de enseñanza, dándoles un significado de amenaza constante. El proceso de aprendizaje es así vivido como un proceso de control permanente que genera displacer y temor.

El fantasma de la evaluación tiene raíces socioculturales, y psicofamiliares. Las pautas sociales competitivas, las formas de ascenso social, las "pruebas" sociales a pasar para escolarizarse, diplomarse, conseguir trabajo, progresar laboral y profesionalmente, la lucha por el poder, el individualismo, evidencian la existencia de una evaluación instituida en la sociedad, como mecanismos de poder y control en las relaciones sociales.

Desde la vida familiar, los padres son los primeros representantes sociales del control. La internalización de su figura constituye el núcleo del superyó que es la instancia de la personalidad que marca el deber ser, la conciencia moral, la formación de ideales, etc. El superyó tiene una función comparable a la de un juez. Las raíces psíquicas de la fantasmática se encuentran en las prohibiciones y permisos, en los éxitos y fracasos vividos en el seno de la familia, en aprendizajes tales como caminar, controlar esfínteres, etc.

En la vida escolar el aprobar o reprobar, el ser reconocido y valorado o no por el maestro, las buenas o malas notas, las pruebas orales y escritas, marcan desde el inicio el carácter evaluativo de toda experiencia escolar. La fantasmática de la evaluación se vincula con angustias muy arcaicas de despedazamiento, de amenaza y pérdida de la propia integridad del sujeto y persecutorias.

Las relaciones sociales de dominio-sumisión, la lucha por el poder, la consagración del fuerte sobre el débil, se manifiestan en la evaluación no sólo en la relación docente-alumno, examinador-examinado, sino también en la rela-

ción entre los docentes examinadores, entre quienes se juega una competencia y rivalidad por el saber que se manifiesta a veces en juegos "de esgrima-interrogatorio" que recaen sobre el examinado.

En la cultura escolar "el tribunal examinador" o "mesa examinadora", el "estar en capilla", "el bolillero" son algunas construcciones que acompañan los rituales propios de la evaluación.

Los dibujos realizados por adolescentes y adultos muestran esta fantasmática.

Desde el nivel psíquico grupal, hemos postulado que es la dependencia, la que consolida y nuclea un conjunto de significados, representaciones simbólicas e imaginarias de la grupalidad, que remiten a la historia psíquica individual y a la historia social incorporada en los sujetos y objetivada en figuras míticas, leyendas, himnos escolares, etc.

En la escena de la dependencia se articulan otros fantasmas y representaciones: de la formación (creación), de la evaluación (control), del maestro como figura prototípica fuente de identificaciones diversas, que se combina con la del saber en tanto supone su posesión como condición esencial.

Estas escenas imaginarias, que retomaremos a propósito de conceptualizar la "escena 1" de lo pedagógico atraviesan las situaciones de enseñanza. Son articuladoras, tienen una función proactiva, pueden movilizar o paralizar.

Los sujetos de la educación, docentes y alumnos pueden tener dos tipos de relación respecto a la fantasmática inconciente: reprimirla, negarla o repetirla quedando privados de su elaboración y sometidos a la fuerza de la pulsión y a la necesidad de defenderse de ella, o trabajarla, conocerla, reconocerla a través de sus representaciones más o menos indirectas y someterlas a un proceso de secundarización que permita separarse de ellas e iniciar una ruptura elaborativa.

Dicha ruptura pasa por la inclusión de un tercero que rompa la dualidad de la formación. Tercero que puede estar representado por el conocimiento, por el grupo, por la tarea, por el docente.

Terceros simbólicos que abren el camino hacia formas secundarizadas, racionales de relación formador-ser en formación que se despegan de las escenas del origen, fijadas

al proceso primario, para construir nuevas modalidades de enseñanza que aunque conservan como fundamento inconciente aquellas fantasías no son consumación de ellas.

Relación triangular que facilita la separación abriendo el camino de acceso a la cultura, a lo simbólico, a la producción y creación del conocimiento, a nuevas formas de relación con la realidad, con las personas y con uno mismo.

Se trata de abrir el pasaje de la dependencia emocional hacia la autonomía relativa, la interdependencia propia de lo social, las mediaciones múltiples, la reciprocidad.

Se trata también de crear espacios pedagógicos que faciliten la aventura del conocimiento, la búsqueda, la incertidumbre, la investigación, acompañando desde una función institucional contenedora el dolor y la frustración inherentes a todo vínculo de conocimiento, conservando vivo el deseo por conocer, y estimulándolo desde propuestas creativas.

A esto sólo puede llegarse por elaboración, por ruptura elaborativa. Para ello es necesario incluir los significados inconcientes de la formación, las representaciones de la grupalidad en los fantasmas. Esto sólo podrá hacerse si la educación y la didáctica abren las barreras hasta ahora puestas contra el psicoanálisis, ubicado en status de conocimiento prohibido, frente al cual es necesario erigir las defensas, defensas que, por otro lado, dejan a lo pedagógico como terreno infértil, clausurado a la pasión que le dio origen. Terreno riesgoso, en tanto sometido a los efectos de pasiones no reconocidas pero actuantes.

BIBLIOGRAFIA

Anzieu, Didier, *El grupo y el inconciente*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1978.

Baietto, Marie Claude, *Le désir d'enseigner*, Les Editions E.S.F., Paris. 1985, 2da. ed.

Bion, W. R., *Experiencias en grupos*, Paidós, Buenos Aires, 1972, 2da. edición.

Bion, W.R., *Aprendiendo de la experiencia*, Paidós, Buenos Aires, 1975

Bion, W.R., *Volviendo a pensar*, Hormé, Buenos Aires. 1977, 2da. ed.

Cifali, M. y Moll, J., *Pédagogie et Psychanalyse*, Durrod, París, 1985.

Filloux, Janine, "Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique", *Revue Française de Pédagogie* N° 87, 1989, pp.59-75.

Filloux, Janine, *Du contrat pédagogique*, Dunod, Paris, 1974.

Filloux, Janine, "Clínica y pedagogía", *Revista Mexicana de Sociología*, Enero-marzo, 1984.

Filloux, Janine et Leville, Claudine, *L'organisation de la dependance dans le champ pédagogique*, doc-ron, 1979.

Filloux, Jean Claude, "Psicoanálisis y educación: puntos de referencia", *Revista Cero en Conducta*, México, enero de 1988.

Filloux, Jean Claude, "Psychologie des groupes et étude de la classe", en *Traité des sciences pédagogiques*, direction de M. Debesse y G. Mialaret., París, P.U.F., 1974.

Filloux, Jean Claude, "Psychanalyse et Pédagogie ou: d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique", en *Revue Française de Pédagogie*, N° 81, año 1987, pp. 69-102.

Filloux, Jean Claude, "Pedagogie et groupe", *Bulletin de Psychologie*, France, 1969-1970.

Freud, Sigmund, *Psicología de las masas y análisis del yo*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1948, Vol. I.

Käes, René, *El aparato psíquico grupal, construcciones de grupo*, Granica editor, Barcelona, 1977.

Käes, René y otros, *Fantasme et formation*, Dunod, París, 1973.

Laplanche, J. y Pontalis, J.B., *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Universidad, 1974, 2° ed.

Millot, Catherine, *Freud antipedagogo*, Paidós, Barcelona, 1982.

Moll, Jeanne, *La pédagogie psychanalytique. Origine et historie*, Dunod, París, 1989.

6.5. Lo instrumental en los grupos de aprendizaje

Todo acto social es pedagógico en tanto aparece una función de saber. Dicha función otorga al acto y a la relación social su identidad como acto de enseñanza.

Leamos el comienzo del drama "La lección" de E. Ionesco.

"El profesor: Buenos días, señorita... ¿Usted es... usted es, verdad, la nueva alumna?

La alumna: (se vuelve vivamente, con mucha desenvoltura, como muchacha mundana; luego se levanta, avanza hacia el Profesor y le tiende la mano). Sí, señor. Como ve, he venido a la hora. No he querido retrasarme.

El profesor: Está bien, señorita. Gracias, pero no tenía que apresurarse. No sé cómo disculparme por haberla hecho esperar... Terminaba justamente... de... Me disculpo... Usted me perdonará...

La alumna: No es necesario, señor. Nada de malo hay en ello, señor.

El Profesor: Mis excusas... ¿Le ha costado encontrar la casa?

La alumna: De ningún modo. Además he preguntado. Aquí lo conocen todos.

El profesor: Hace ya treinta años que vivo en esta ciudad. ¿Usted no lleva en ella mucho tiempo. ¿Qué le parece?

La alumna: No me desagrada ni mucho menos. Es una ciudad linda, agradable, con un hermoso parque, un colegio, un obispo, buenas tiendas, calles, avenidas...

El profesor: Así es, señorita. Sin embargo, preferiría vivir en otra parte: en París, o por lo menos en Burdeos.

La alumna: ¿Le gusta Burdeos?

El profesor: No lo sé. No lo conozco.

La alumna: ¿Pero conoce París?

El profesor: Tampoco, señorita, pero, si usted me permite, ¿podría decirme si París es la capital de... la señorita?

La alumna: (busca durante un instante y luego contesta, feliz por saberlo) París es la capital... de Francia.

El profesor: Así es, señorita ¡Bravo, muy bien, perfecto! Le felicito. Usted conoce su geografía nacional al dedillo. Sus capitales.

La alumna: ¡Oh!, no las conozco todas todavía, señor; no es tan fácil, me cuesta aprenderlas.

El profesor: Oh, ya las aprenderá... Valor, señorita... Hay que tener paciencia... poco a poco... Verá usted cómo las aprenderá... Hoy hace buen tiempo... o más bien no tan bueno... oh, sí, a pesar de todo... En fin no, hace un tiempo demasiado malo, y eso es lo principal... No llueve, ni nieva.

La alumna: Eso sería sorprendente, pues estamos en verano.

El profesor: Discúlpeme, señorita, yo iba a decírselo... pero usted sabe que se puede esperar todo.

La alumna: Evidentemente, señor.

El profesor: En este mundo, señorita, no podemos estar seguros de nada.

La alumna: La nieve cae en el invierno. El invierno es una de las cuatro estaciones. Las otras tres son... son... la pri...

El profesor: ¿Sí?

La alumna: ... mavera, y luego el verano... y ... y...

El profesor: Comienza como otomana, señorita.

La alumna: ¡Ah sí, el otoño!

El profesor: Eso es, señorita. Muy bien contestado, perfecto. Estoy convencido de que usted será una buena alumna. Progresará. Es inteligente, me parece instruida y tiene buena memoria.

La alumna: Conozco mis estaciones, ¿verdad, señor?

El profesor: Claro que sí, señorita... o casi. Pero ya llegará. De todos modos, ya está bien. Usted llegará a conocer todas sus estaciones con los ojos cerrados, como yo.

La alumna: Es difícil.

El profesor: ¡Oh, no! Basta con un pequeño esfuerzo y buena voluntad, señorita. Ya verá. Eso llegará, esté segura.

La alumna: ¡Cómo lo desearía, señor! ¡Estoy tan sedienta de instrucción! También mis padres desean que profundice mis conocimientos. Quieren que me especialice. Creen que una simple cultura general, aunque sea sólida, no basta en nuestra época.

El profesor: Entonces, si usted me lo permite, y le ruego que me disculpe, le diré que hay que ponerse a trabajar. Apenas tenemos tiempo que perder.

La alumna: Al contrario, señor, yo también lo deseo. E inluso se lo ruego.

El profesor: Entonces, ¿puedo rogarle que se siente? ... Ahí... ¿Me permite, señorita, si no ve en ello inconveniente, que me siente frente a usted?

La alumna: Por supuesto, señor. Se lo ruego.

El profesor: Muchas gracias, señorita. (Se sientan a la mesa, el uno frente al otro, de perfil a la sala). Ya está. ¿Tiene sus libros, sus cuadernos?

La alumna: (sacando cuadernos y libros de su carpeta) Sí, señor. Por supuesto, tengo aquí todo lo necesario.

El profesor: Muy bien, señorita. Perfecto. Entonces, si eso no le molesta, ¿podemos comenzar?

La alumna: Sí, señor, estoy a su disposición.

El profesor: ¿A mi disposición? (Fulgor en los ojos rápidamente extinguido y un gesto que reprime) Oh, señorita, soy yo quien está a su disposición. No soy sino su servidor.

La alumna: ¡Oh señor!

El profesor: Si usted quiere... entonces... nosotros... nosotros... yo.... yo comenzaré haciendo un examen sumario de sus conocimientos pasados y presentes, a fin de despejar el camino futuro... Bueno. ¿Cómo va su percepción de la pluralidad?

La alumna: Es bastante vaga... confusa.

El profesor: Bueno. Vamos a ver esto. (Se frota las manos. Entra la Sirvienta, lo que parece irritar al Profesor; se dirige al aparador y busca algo, demorándose).

El profesor: Veamos, señorita. ¿Quiere que hagamos un poco de aritmética, si no tiene inconveniente?

La alumna: Sí por cierto, señor. En verdad, no deseo otra cosa.

El profesor: Es una ciencia bastante nueva, una ciencia moderna; hablando propiamente, es más bien un método que una ciencia... Es también una terapéutica. (A la sirvienta) María, ¿no ha terminado aún?

La sirvienta: Sí, señor. Ya he encontrado el plato y me voy.

El profesor: Dése prisa. Vaya a su cocina, por favor,

La sirvienta: Sí, señor, Ya voy.

(Falsa salida de la sirvienta).

La sirvienta: Discúlpeme, señor, pero tenga cuidado. Le recomiendo la calma.

El profesor: Es usted ridícula, María. No se preocupe.

La sirvienta: Siempre se dice eso.
El profesor: No admito sus insinuaciones. Sé perfectamente cómo debo conducirme. Soy bastante viejo para eso.
La sirvienta: Precisamente, señor. Haría mejor si no comenzase por la aritmética con la señorita.
La aritmética fatiga, enerva."

Se trata de un encuentro interpersonal. Dos personas se ponen en contacto. Hay entre ellas un contrato que diferencia lugares y poderes: de profesor y de alumna. *Contrato pedagógico* sobre el que se estructurará la relación, estableciendo derechos y deberes mutuos en función de una *intencionalidad* manifiesta: transmitir un saber, "usted llegará a conocer todas sus estaciones con los ojos cerrados, como yo". Contrato que regulará los intercambios pero que queda abierto a su transgresión: "usted sabe que se puede esperar todo" dice el Profesor; a lo que contesta la alumna: "evidentemente, señor", y agrega el Profesor: "En este mundo, señorita, no podemos estar seguros de nada". Transgresión posible de un contrato pedagógico que se amplía al mundo social por un lado y al espacio intersubjetivo por otro donde lo pedagógico queda librado a destinos e intencionalidades acordes con el deseo inconciente: igualarse al profesor (creador), ser objeto de las pulsiones de vida y también de muerte (tal como esta obra literaria en su desenlace muestra).

Hay un camino a construir, desde "lo que la alumna no conoce todavía, no es tan fácil y le cuesta aprender", pero que con "valor, paciencia, esfuerzo y voluntad" logrará: el proceso de *aprendizaje*. Aprendizaje que se hará gracias a la ayuda del Profesor: su *enseñanza*. Para ello hay una *tarea* a realizar entre los dos en función de un *contenido*: "aritmetizar","examinando conocimientos pasados y presentes, a fin de despejar el camino futuro". Tarea de enseñanza y de *evaluación* simultáneamente. *Procedimiento y técnicas* puestos en juego: interrogar, explicar, reforzar por emulación o crítica. Materiales y *recursos* necesarios para llevar a cabo la tarea: libros, cuadernos, escritorio, gabinete de trabajo.

Componentes instrumentales de un acto pedagógico: contrato, intencionalidad, contenido, tarea, procedimientos,

técnicas, recursos, evaluación que se articulan en procesos de enseñanza que tienden a provocar procesos de aprendizaje.

Nivel instrumental de la escena pedagógica, atravesado a su vez por lo social (la vida contemporánea, la clase social, la familia y sus aspiraciones, la institución educativa con sus niveles y grados) y también por lo psíquico ("sed de instrucción", actitud de sometimiento, disposición de entrega al otro, deseos que aparecen como un "fulgor que se reprime", aritmética que "fatiga, enerva").

Situación pedagógica que se organiza a nivel instrumental, técnico, a la vez que se inscribe en juegos del deseo y redes sociales. Atravesamientos múltiples de la escena pedagógica. Interrelaciones, encastramientos mutuos, en una situación compleja.

Al hacer referencia al nivel instrumental, estamos pensando las situaciones de enseñanza-aprendizaje desde la dimensión de lo técnico. Es desde ella que el trabajo pedagógico se organiza.

La didáctica se ha ocupado casi exclusivamente de este nivel tomando los procesos y situaciones de enseñanza desde su racionalidad técnica, dejando afuera en la mayor parte de su producción histórica las raíces sociales, culturales, político-ideológicas por un lado y las motivaciones y procesos inconcientes por otro.

Así aparece como una disciplina o bien sólo normativa, o bien fundamentada en la filosofía o en la psicología del aprendizaje (según corrientes teóricas diversas).

Desde nuestra concepción *el nivel instrumental es imprescindible, pero no es suficiente por sí mismo para dar cuenta de la complejidad de la enseñanza.* En situaciones extremas, cuando se lo toma como único y se lo aisla, se corre el riesgo de construir un saber que explica sucesos humanos cerrándose a sus orígenes, desnaturalizando el acto humano (social y psíquico) que estudia: el acto pedagógico.

Se corre también el riesgo de crear un saber dogmático, cerrado en un deber ser, incapaz de cuestionarse a sí mismo, una ciencia "sin" conciencia.

Saber que, paradójicamente, en nombre de ocuparse del cambio, de la transformación y del aprendizaje, genera es-

cambio, de la transformación y del aprendizaje, genera estabilidad, estructuras inmodificables, estereotipia, no cambio. Transforma la apertura en cierre, las alternativas posibles en directivas, la dinámica en estática.

Se trata, desde nuestra propuesta, de abrir el conocimiento didáctico a los múltiples atravesamientos, a la reflexión acerca de sí mismo, a la inclusión de los sujetos que lo producen de la sociedad, la cultura y los procesos históricos en que se genera y utiliza.

Se trata de un conocimiento que reflexione acerca de sus ataduras históricas, sin miedo. Que acompañe y genere procesos de transformación tomando conciencia de aquellos aspectos de control y de represión que encierra y de los cuales se ha hecho cargo, aun sin saberlo. En tanto disciplina que estudia los procesos por los cuales la transmisión cultural se efectúa ha quedado muchas veces apresada en las formas de la reproducción del sistema y en las redes de la microfísica del poder, arriesgando su lugar y status científico, cercenando sus posibilidades de producción de un conocimiento autónomo, propio, dependiendo de teorías ajenas que toma en préstamo a veces confundiéndose y poniéndolas en el lugar de saberes propios. Se trata de un conocimiento didáctico que ocupe un espacio de interfase, un sector atravesado por otros saberes que dé lugar a lo interdisciplinario, a lo multirreferenciado y desde allí construya su campo propio, el del estudio del acto pedagógico, de la enseñanza.

Al referirnos ahora al nivel instrumental lo haremos desde la complejidad, tal como ya ocurrió con los niveles antes tratados.

Dijimos ya que nos referimos a una dimensión técnica, aquella que analiza la organización para la tarea, la disposición de medios con respecto a fines, los procesos de producción, y los productos. Es un nivel donde lo racional predomina por sobre lo emocional, donde se pone en juego el pensamiento para el logro de metas y objetivos, para la resolución de tareas, de problemas, de incertidumbres.

Se trata de articular componentes diversos para el logro de fines explícitos, según principios de eficiencia y de eficacia pero también de significación social y relevancia cultural. (Sander, B., 1990).

Nos referimos al trabajo, la producción, la obra a realizar en un tiempo determinado.

Producción, obra, trabajo que es engendrado, creado, generado por seres humanos concretos, en condiciones histórico-sociales y materiales determinadas; que surge en las relaciones humanas en las que modos y relaciones de producción se conjugan y enfrentan en una praxis común.

Lo técnico debe ser pensado desde la práctica, desde lo concreto, desde la vida social y personal. Debe incluir la contradicción, el conflicto, los procesos dialécticos de desarrollo.

Trabajo pedagógico que se produce en el interjuego dialéctico de la conducta y de la praxis social. Requiere una explicación dialéctica y no mecánica, un reconocimiento de términos opuestos y de formas de superación. Para ello debe incluir la noción de conflicto, el análisis de las formas dilemáticas, antagónicas en que los opuestos suelen quedar ubicados como modos de evitar la confrontación, el conflicto y el trabajo sobre problemas como modos de resolución y abordaje del conflicto (en sus aspectos social, emocional, cognitivo, etc.).

Las formas de producción en la clase obedecen a movimientos dialécticos cuyos opuestos pueden ser múltiples, desear aprender-rechazar aprender, dominar-rebelarse, enseñar-aprender, individuo-grupo, profesor-alumno, objetivos explícitos-implícitos, racional-emocional, deseos-temores, tarea explícita-tarea implícita, objeto de conocimiento-estructuras cognitivas, deseo epistemofílico-temor al dolor y la frustración del conocimiento y muchos otros que en las situaciones concretas surgen. Los opuestos coexisten a pesar de que la propuesta pedagógica quiera imprimir una direccionalidad única, desde una relación de poder y mando.

Entender así el nivel instrumental implica analizar las condiciones de alienación en el medio escolar y de enajenación en sus actores docentes y alumnos. El compromiso, la implicación, el reconocimiento del sujeto en su propia obra, en su creación, son dimensiones a contemplar en la clase y en la escuela.

Las características de la escuela como burocracia pedagógica, del grupo-clase como mero agrupamiento y no grupo

en sentido estricto, el estado de seriación, llevan a plantear este fenómeno de alienación, por el cual en condiciones histórico-sociales determinadas las relaciones humanas devienen relaciones de cosas, perdiendo su cualidad humana. Así, la relación pedagógica, de formación, puede ser desnaturalizada en sus funciones, transformada en un juego de ficción esterilizante. Las tareas escolares adquirirían para alumnos y maestros condiciones vividas como ajenas a ellos, transformándose en "cosas", con valor de intercambio y trueque extrañas a quienes las produjeron. Los sujetos mismos son cosificados, constituyendo un número en una serie.

El fuerte peso de las evaluaciones, de los intercambios logro-calificación como significados centrales compartidos en los ambientes de clase, estructuradores de tareas académicas y de demandas de aprendizaje específicas parecen mostrar evidencias en este sentido (Doyle, 1978,79; Souto, 1990). Aprender se reemplaza por mostrar evidencias de lo aprendido, enseñar por preparar para evaluar. Así, el eje enseñar-aprender se sustituye por el de evaluar-ser evaluado perdiendo los primeros el carácter de procesos dinámicos y de movimiento dialéctico, entrando en un proceso de producción alienante.

Esta es una de las formas en que se manifiesta la ficción de la enseñanza, hipótesis que retomaremos más adelante.

Haremos la hipótesis de que *la tarea es el articulador* fundamental del grupo de aprendizaje desde el nivel instrumental de análisis. En ella se articulan a su vez dos componentes que desarrollaremos primero: el conocimiento y el esquema didáctico en juego.

El conocimiento escolar

Hemos señalado ya que el acto pedagógico surge en tanto la función de saber tiene presencia. Se trata de la transmisión de saber, de la enseñanza de conocimientos culturalmente válidos.

Transmisión, saber, conocimientos tomados, por ahora, en términos genéricos.

En toda situación de enseñanza la relación de transmisión de un saber se inscribe en concepciones diversas que trataremos de enunciar.

La enseñanza, entre otras cosas, es comunicación de conocimientos entre sujetos que no tienen el mismo grado de acceso a él, es intercambio, transmisión, apropiación, construcción de conocimientos (según teorías del aprendizaje diversas). La referencia al saber es esencial y el trabajo en torno a él define lo pedagógico.

Varias cuestiones se suscitan y entrecruzan en la relación de conocimiento tal como ésta se da en las situaciones de enseñanza.

Señalaremos algunas de ellas:

De índole gnoseológica. ¿Qué concepciones del conocimiento, qué teorías o posturas gnoseológicas subyacen? ¿Cómo es pensado el conocimiento? ¿Cómo se han resuelto las preguntas acerca de las posibilidades del conocimiento, de su origen, de su esencia, de su verdad, etc.?

Se trata de pensar el conocimiento como relación entre un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible, sujeto y objeto gnoseológicos, no reales. Preguntas que el empirismo, el racionalismo, el realismo, el idealismo, etc. han contestado desde la filosofía y que subyacen a todo trabajo pedagógico en forma más o menos explícita, más o menos reflexiva. ¿Es lo mismo el proceso de enseñanza de un conocimiento pensado como fundado en la experiencia y la observación sensorial que en la razón? ¿Es igual o diferente la enseñanza de un conocimiento que existe fuera del sujeto donde el objeto es determinante en la relación o la de un conocimiento construido por el sujeto, como contenido de su conciencia? ¿Un conocimiento pensado como estático, acabado, verdad probada, se transmite igual que uno móvil, relativo, cambiante, dialéctico?

Así, las teorías pedagógicas responden de distinta manera a las preguntas formuladas inicialmente.

A su vez, el grado de coherencia o de contradicción entre la concepción gnoseológica explicitada y la pedagógica puede variar.

De índole epistemológica. En tanto todo conocimiento pertenece a una rama del saber, a una disciplina hay cuestiones referidas al conocimiento científico en general y a la disciplina particular de que se trate ¿Cuáles son los enfoques dados históricamente en la disciplina? ¿Cuáles los paradigmas? ¿Cuáles las formas de producción, de validación

y de aplicación del conocimiento? ¿Cuáles los métodos de investigación y las construcciones teóricas? ¿Cuál es la concepción acerca del objeto de estudio, su construcción o definición, etc.? Problemas epistemológicos que llevan a la organización de una disciplina, a su lógica interna, a las formas de clasificación, de categorización, de enunciación, etc. y que estructuran el conocimiento disciplinario a transmitir.

El conocimiento que se enseña es disciplinar. Las respuestas a estas preguntas llevan a organizaciones didácticas del contenido y a modos de apropiación específicos.

De índole psicológica ¿Qué es conocer? ¿Qué es pensar? ¿Cuáles son sus formas? ¿Qué son los actos mentales? ¿Cómo se da el proceso de cognición? ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje según contenidos disciplinarios?.

En este sentido cabe plantear dos niveles de conocimiento y de procesos: aquel acerca de objetos, fenómenos, problemas del mundo externo por el cual conocemos el mundo real y aquél por el cual se conoce acerca de las operaciones cognitivas que realizamos con esos conocimientos. Se trata, en este segundo caso,de un pensar como reflexión mediatizada y no directa de la realidad, pensar acerca de los procesos cognitivos mismos es decir de una metacognición, conocer acerca del conocer.

En estos sentidos se plantea la relación de conocimiento como relación psicológica entre un sujeto que conoce y un objeto a conocer. Se trata de los aspectos cognitivos, lógicos de la relación de conocimiento. Distintas teorías del aprendizaje han explicado estos procesos (conductismo, reflexología, gestalt, epistemología genética, de procesamiento de la información, etc.).

Distintas corrientes didácticas se han apoyado en estas teorías, resolviendo de maneras diversas las diferencias entre el aprendizaje y la enseñanza y entre las conclusiones obtenidas en ambientes experimentales y su utilización en la escuela.

Pero dentro de estas cuestiones de índole psicológica cabe plantear también aquellas referidas a los aspectos afectivos y emocionales de la relación de conocimiento. ¿Qué caracteriza al vínculo de conocimiento? ¿Qué tipo de emoción conlleva? ¿A qué deseos inconcientes responde?

¿Cuál es su origen? ¿Qué es la relación de saber? ¿Cómo varía dicha relación según los tipos de conocimientos? ¿Qué hay por detrás de la pasión por el conocimiento? Se trata así de pensar al conocimiento desde su dimensión simbólica y también imaginaria.

A la transmisión de un saber-cosa, subyace una forma de sentir la relación de saber y un vínculo de dependencia. A la construcción, al descubrimiento subyace otro tipo de relación de saber, un vínculo creativo que incluye la transgresión, la ruptura de un orden dado. Es el psicoanálisis la teoría que aporta a este nivel de comprensión del conocimiento.

De índole sociológica. ¿Cuáles son las concepciones acerca de las condiciones de producción del conocimiento? ¿El conocimiento es tomado como producción social e histórica? ¿Como bien cultural? ¿Como símbolo de una clase social? ¿Cuál es el lugar que se le adjudica en relación con las diferencias sociales? ¿Cuáles son las jerarquías sociales del conocimiento? ¿Cuál el valor asignado al conocimiento manual e intelectual, al práctico y al teórico, al científico y al cotidiano? ¿Qué estructuración social se transmite a través de sus formas de distribución? ¿Qué tipos de identidad social refuerza la escuela? ¿De qué manera se piensa la integración de niños de distintos entornos socio-culturales al trabajo de escolarización? ¿Se piensa en el currículum como dispositivo atravesado por las formas de poder y las ideologías dominantes? ¿Como forma de validación de unos conocimientos y no de otros? ¿Cómo se complementan el poder y el saber?

De índole sociolingüística. ¿Qué pasa con la enseñanza cuando hay códigos lingüísticos diversos? ¿Cómo se produce la relación pensamiento-lenguaje? ¿Cómo se da cuando el código de la escuela es distinto al de la familia? ¿Qué consecuencias trae esto en términos de éxito y fracaso escolar?

El conocimiento que circula en la escuela es resultado de estos interrogantes e implica explícita o implícitamente respuestas a ellos. Pueden ser pensadas como líneas que atraviesan lo pedagógico desde la dimensión del conocimiento y que subyacen a la relación de enseñanza del mismo.

Cuando en una clase, en una situación de enseñanza se produce un proceso de transmisión, comunicación, apropiación, construcción de conocimientos, las distintas perspectivas involucradas en las cuestiones planteadas se entrecruzan, complementan, contradicen, etc.

El conocimiento en la situación pedagógica está entrecruzado por estas cuestiones de índole tan diversa y compleja como ha sido señalado.

A su vez, la relación pedagógica implica las relaciones interpersonales docente-alumno-grupo y las relaciones de conocimiento alumno-objeto de conocimiento, docente-objeto de conocimiento. Como ya hemos señalado es a través de las mediaciones, del lugar del tercero ocupado por unos u otros que se abre en el espacio pedagógico el acceso a lo simbólico y a la cultura.

El conocimiento deja de ser un factor incorporado al docente, una posesión de éste y adquiere presencia por sí mismo, permitiendo múltiples juegos de mediación.

El conocimiento, en este caso, supera la relación de exterioridad, la alteridad y el modo de incorporación mecánico enajenante y genera una relación de interioridad, con una apropiación significativa, con sentido para el sujeto, de reciprocidad e interacción (Edwards, Verónica)

La relación pedagógica se transforma en social y afectiva a la vez que cognitiva.

Cabe ahora plantearnos: el conocimiento escolar ¿qué tipo de conocimiento es? ¿qué formas adopta?

Podríamos diferenciar inicialmente dos tipos de conocimiento en tanto modos válidos socialmente, generados en contextos específicos y con funciones culturales diversas: el cotidiano y el científico. Intentaremos caracterizarlos absteniéndonos de valorarlos.

El primero pertenece a la cultura de la vida cotidiana, es contextualizado, vinculado a ámbitos socioculturales circunscriptos, intenta describir, expresar, ordenar, comprender los fenómenos del mundo real desde perspectivas prácticas, cargadas de sentido social y cultural para los sujetos, está cargado emocionalmente, obedece a la lógica del sentido común, a una racionalidad práctica, utiliza un lenguaje expresivo y declamativo, puede ser más o menos ambiguo, no se preocupa especialmente por las contradicciones lógi-

cas que pudiera contener, se apoya a menudo en creencias, se ocupa de valores referidos a las características y sucesos familiares de la vida cotidiana, se plantea problemas vitales que pueden o no tener respuesta, cuya validez está dada por la experiencia de vida. Es diverso, en tanto la contextualización y las reglas a las que obecede varían en distintos sectores y clases sociales por las condiciones socioeconómicas y culturales que modelan características diversas en la vida cotidiana.

El segundo, en cambio, se genera en círculos científicos y se comunica en ellos a través de la difusión científica, se plantea problemas precisos, claros, la validez de sus respuestas está dada por criterios explícitos de la ciencia, utiliza códigos específicos de lenguaje técnico informativo, trabaja sobre la definición clara y precisa de los términos, utiliza una lógica inductivo-deductiva, avanza sobre la construcción de hipótesis y su confirmación o rectificación a través del método científico, busca conocimientos con alto nivel de generalización, intenta explicar, describir, comprender, los fenómenos del mundo real, organizándose y clasificándose en disciplinas y ramas del saber con características propias. Es diverso, en este sentido, de la diferenciación en disciplinas.

Hemos caracterizado dos tipos de conocimiento. Tipos ya presentados (apartado 2) desde el nivel de significación social.

Cabe ahora preguntarnos acerca de las formas de conocimiento que circulan en la escuela ¿Qué ocurre con el conocimiento dentro de las aulas? ¿Cuáles son las versiones propias del conocimiento en la escuela? ¿Existe un "conocimiento escolar"? ¿Qué conserva y que transforma de los otros conocimientos? ¿A qué procesos de envejecimiento-revitalización está sometido?

A riesgo de generalizar señalaremos algunas tendencias encontradas en el conocimiento escolar fundamentalmente recogidas a partir de la investigación en la enseñanza media pero también halladas en la enseñanza primaria y aun en institutos de profesorado. Los aportes realizados por Brousseau y Chevallard, desde la didáctica de las matemáticas, coinciden en muchos aspectos con los encontrados por nosotros.

Podemos enunciar, en términos generales, las siguientes características:

- la investigación, los centros de producción científica e innovación tecnológica, las publicaciones científicas, las teorías actuales, los métodos de investigación, el pensamiento científico, la reflexión rigurosa y sistemática no están presentes en las aulas;
- los temas cotidianos como la lucha por la subsistencia y la vida, el hambre, la pobreza, la violencia, la crisis económica, política y ética, la salud de la población, los derechos humanos y su defensa que día a día ocupan la vida cotidiana y la cabeza de los actores sociales quedan en la puerta de la escuela o son tomados una vez transformados en contenidos programáticos, despojados de significación social y vital. Quedan como señala Y. Chevallard en el lugar del registro epididáctico, en la periferia de "lo didáctico". Paradójicamente la escuela pasa a cumplir en ciertos sectores una función asistencial que compete a otras instituciones "dando de comer pero ignorando la pobreza" desde los contenidos que enseña.

El conocimiento escolar parecería no ser, entonces ni el científico, ni el cotidiano. ¿Entonces, cuál?

Se trata de formas propias que se podrían caracterizar por:

- Estar clasificado por materias que corresponden a disciplinas diversas. Se organiza según principios de clasificación fuerte (B. Bernstein), que mantiene el aislamiento y la separación entre ellas. Este rasgo es más notorio a medida que se avanza en grados y ciclos de la escolarización.
- Estar sometido a sucesivos procesos de selección y organización en los que participan organismos estatales, administradores, especialistas, políticos (la noosfera según Chevallard) a través de los cuales se "purifica", "filtra", y organiza el conocimiento en un currículum que pierde significatividad y contacto con el cuerpo social de donde proviene y al que va dirigido. Las posibilidades de un currículum como proyecto sociocultural real quedan alejadas por la modalidad social adoptada para su concreción real.

Dos características, las ya enunciadas, que ubican al conocimiento escolar en su asociación con el poder social.

- Sufrir procesos de transformación, de "transposición" sin ejercer la "vigilancia epistemológica" necesaria para conservar la identidad del conocimiento erudito o legitimar las transposiciones que se justifiquen a los fines de la enseñanza (Chevallard, Y. 1985).
- Ser "textualizado", "puesto en textos" (Chevallard, Y.) textos que recortan, seleccionan, organizan, transforman de maneras más o menos justificadas según criterios pedagógicos, epistemológicos, etc. el conjunto de los contenidos establecidos en el currículum. Dichos textos suelen tomar, para docentes y alumnos, el lugar de las fuentes.
- Tomar un valor de verdad única, apoyado en la despersonalización (conocimiento ajeno a sus autores) y en la descontextualización (ajeno al marco sociohistórico e ideológico en que fue producido) que otorgan un carácter de neutralidad al conocimiento, sin serlo.
- Ser "conservado" y perdurar a lo largo de los años sin alteración, ajeno a los procesos sociohistóricos y a la renovación científica, característica que se asocia y contribuye a un conocimiento dogmático.
- Estar separado del conocimiento cotidiano, social y de las lógicas en él implícitas, que son desvalorizadas por su carácter de "no escolar".
- Ser poco significativo tanto desde la perspectiva individual, personal (significado psicológico) como desde la social (significado y relevancia sociocultural).
- Estar presentado bajo las formas de conocimiento tópico, de datos o como operacional, (procedimiento u operación dentro de un sistema dado) o como ejercicio mecánico (Edwards, V.).

Así, el conocimiento escolar adopta, en tanto objeto, un carácter de "hecho", "verdad única", "producto terminado" que como tal se transmite, desgasta y envejece aunque continúa perdurando.

La relación pedagógica predominante es la de transmisión desde un docente que "supone" poseer el conocimiento verdadero y que lo transmite desde su lugar de poder en

con pocas oportunidades de reflexión, de actualización auténtica y de metaanálisis.

Relación pedagógica que involucra a alumnos que parecen haber perdido en buena medida sus deseos de saber y que tienden a establecer a menudo vínculos de evitación del conocimiento o de mera posesión por exterioridad, desvalorizándolo y sustituyendo su valor por el de la "zafada".

Relación que surge en el contexto de ambientes de clase, poco propicios a la creación, a la búsqueda, más cercanos al control y a la restricción que a la producción, más amenazantes que contenedores; de ambientes sociales cargados de desprestigio y falta de reconocimiento social y económico para la función docente y para el conocimiento mismo.

Esta descripción es fuerte pero obedece a las tendencias hasta ahora encontradas.

Si sólo tomáramos esta descripción desde el nivel instrumental correríamos el riesgo de sesgar el análisis y aun de endilgar culpas a quienes están más directamente involucrados: docentes y alumnos.

Si, en cambio, incluimos los significados ya desarrollados acerca del poder-saber por un lado y de las redes de significación imaginaria en torno al conocimiento y a la formación, por otro, podemos advertir la complejidad del problema. Si agregáramos además análisis específicamente políticos (1) el panorama se aclara, a la vez que se complejiza.

Aunque estas son tendencias generales, hemos encontrado algunas prácticas pedagógicas que intentan una ruptura. La clase de 6to. grado analizada en el apartado anterior muestra una modalidad diferente y como ella hemos encontrado otras.

Transcribimos a continuación algunas frases escritas por docentes de distintos lugares del país, que revelan la presencia de otros significados.

Conocer es como...

(1) Tal como podrían desprenderse de los proyectos de ley de educación actualmente en tratamiento en las cámaras (año 1992) que ignora y desconoce los principios fundamentales del sistema educativo argentino.

"aprender a volar"; "descubrir un mundo nuevo"; "abrir puertas e iniciar nuevos caminos"; "respirar"; "sufrir confusión"; "ser curioso acerca de uno mismo, de los otros, de las raíces"; "entrar en un laberinto lleno de misterios"...

Si esto es conocer nos planteamos qué hacer para recuperar lo perdido o inmovilizado. Parecería imprescindible trabajar con profesores, con maestros, alumnos, escuelas, para encontrar las alas y la energía que permitan volar, abrir puertas... conocer.

Hemos analizado el conocimiento en las situaciones de enseñanza, desde lo instrumental, entrecruzándolo con significados provenientes de otros niveles de análisis, (ya tomados en apartados anteriores)

Lo hemos mostrado desde lugares diversos en el escenario pedagógico: en las relaciones dialécticas, ternarias, de mediación, de interioridad desde la interestructuración; y en las relaciones duales, lineales, de exterioridad y desde una heteroestructuración.

Las situaciones que a continuación se transcriben ilustran estas posibilidades.

Caso 1: 4° grado. Tema: el tiempo(2)

Segunda hora de clase. Los alumnos están sentados en sus bancos. Están dispuestos en tres hileras. La maestra está en el frente de la clase delante del pizarrón.

M. Vamos a repasar el tiempo. Cómo se mide el tiempo?

As. ¿Cuál tiempo?

M. Por ejemplo, ahora ¿qué hora es? (Todos los alumnos tienen reloj y contestan en forma inmediata. Algunos coinciden en la hora que tienen, otros, no. Hay diferencia de minutos en algunas respuestas).

M. ¿Cuántas agujas tienen los relojes?

A1. El mío no tiene agujas.

A2. El mío es digital.

(2) Registro tomado de la investigación realizada por la Lic. Susana Anysz "Las prácticas pedagógicas y los supuestos del docente: una posible relación", CONICET, 1989.

A3. (es una nena) Señorita, ahora no se usan los relojes de agujas.

M. A ver, ¿quién tiene reloj con agujas? (Los chicos se miran unos a otros para ver quién tiene reloj con agujas)

M. Bueno, hay relojes que no tienen agujas y otros que sí las tienen. Si no saben cómo funcionan los relojes con agujas no van a poder aprender la hora.

La maestra desarrolla una exposición que explica el funcionamiento de las agujas del reloj: hora, minutos y segundos.

M. Bueno, ahora van a completar este cuadro, haciendo las agujas del reloj y dibujando a la familia en cada caso.

Caso 2: 4° grado. Tema: el tiempo

Es un grupo de alumnos de 4° grado. Previamente se les había encargado traer cosas que se relacionaran con el tiempo.

M. Hoy vamos a empezar a trabajar sobre el tiempo. ¿Se acuerdan que tenían que traer algo?

A1. Yo traje dos cosas, un reloj de arena, que me pone mi mamá cuando hablamos por teléfono...

A2. ¿Y cómo funciona?

A1. No sé muy bien, lo das vuelta, y por el agujerito cae la arena y dura 3 minutos.

A3. ¿No viste esos juegos de las palabras que lo traen?

A2. ¿Cómo sabés que siempre cae en el mismo tiempo?

M. ¿Qué más trajiste?

A1. Un libro sobre las estaciones del año.

M. ¿Ya lo leíste?

A1. Sí

M. ¿Te gustó?

A1. Más o menos, mucho no me acuerdo, los dibujos...

A3. Pero los judíos viven por el año 5000...

M. Igualmente, vivimos al mismo tiempo.

A3. ¿Y cómo hacemos para saber qué años son verdaderos?

A4. Capaz que son más viejos.

A3. Mi mamá es más grande que yo, y yo voy creciendo para ser como ella.

A2.¿ Los grandes no crecen?

A5. No, no crecen, son viejos. Yo traje un sombrero que era de mi abuelo, que era muy viejo.

A3. Igual, los grandes cumplen años.

M. Los grandes no crecen de tamaño, los chicos crecen más.

A4. Yo traje una canción que dice... "el tiempo pasa y nos estamos poniendo viejos"...

M. Algunos trajeron cosas viejas, una música, un reloj, distintas cosas referidas al tiempo. Con ellas empezaron a preguntarse por el tiempo de la historia, el tiempo de los judíos y el nuestro, cómo es que crecemos en el tiempo. Con el sombrero pensamos también que hay personas que ya no están.

Con todo lo que conversamos vamos a tratar de plantearnos una pregunta: ¿Qué es el tiempo? Para eso, nos dividimos en grupos, miramos lo que trajo cada uno, tratamos de pensar qué tiene que ver con el tiempo. Al terminar escribimos continuando la frase: El tiempo es...

Queremos señalar aún algunas perspectivas posibles de trabajo específico con el conocimiento en situación grupal.

Para ello retomaremos algunos conceptos dados y plantearemos las posibilidades de una construcción social del conocimiento.

En las situaciones recién transcriptas cabe preguntarnos: ¿Qué lugar tiene el conocimiento en cada una de ellas? ¿Puede en el caso 1 pensarse en el conocimiento acerca del tiempo como estructurante de lo grupal? ¿En qué términos? ¿Qué consecuencias trae al grupo clase este conocimiento en tanto entrecruzamiento de significados diversos que se infieren en esta práctica pedagógica?

En la organización de esta clase interviene el poder-saber, representado por la maestra quien, a su vez, se erige en el lugar único del saber tan incuestionable que ni siquiera la realidad material de relojes digitales logra modificar. Se trata de un vínculo de conocimiento como exterioridad, ajeno a la significatividad, que se transmite a los alumnos desde una forma pedagógica de heteroestructuración, apoyada en principios de autoridad y formas coactivas de transmisión que reducen el conocimiento del tiempo a una operación de lectura de las agujas del reloj.

La única posibilidad de grupalidad se da en torno a una

escena pedagógica centralizada en la maestra, desde donde se irradian líneas yuxtapuestas de relación maestra-alumna. Clase como mero agrupamiento en torno a la figura central. Para entender la función pedagógica en ella debemos recurrir necesariamente a la conceptualización de poder-saber ya realizada. El conocimiento parece pasar a un segundo plano, en tanto el poder, del cual es instrumento, organiza la escena. Poder-saber, e imagos del maestro y del saber que se conjugan en un arreglo instrumental que facilita una ejecución tantas veces repetida.

En el segundo caso: ¿qué lugar tiene el conocimiento? ¿de qué conocimiento se trata?

Pareciera que aquí el tiempo, su conceptualización, circula por el aula, siendo tomado por unos y otros alternativamente y resignificado desde las asociaciones que cada alumno pone en juego. Así surge el tiempo desde:

– un reloj de arena,
– las estaciones del año,
– el calendario judío,
– el tiempo vivido, compartido por todos,
– las diferencias en la medición del tiempo,
– la verdad de la medición,
– el tiempo en la edad de las personas,
– el tiempo futuro, crecer para ser como la mamá,
– el tiempo pasado, del abuelo muerto,
– la relación crecer-envejecer, crecer-edad, tiempo-vejez.

Y esto llevará a otra conceptualización, producida en pequeños grupos desde los significados volcados, que, a su vez, quedará abierta en los puntos sucesivos de la frase a completar.

Se trata aquí de propiciar una relación de interioridad, donde el significado desde cada uno de los alumnos está presente en el objeto elegido y es socializado en la clase. Es un conocimiento a construir, a crear o recrear desde los significados personales y sociales. No está cerrado, no es verdad única, es una posibilidad abierta de búsqueda en los objetos, en los otros y en uno mismo. Es un conocimiento situacional que se construye dialécticamente por las media-

ciones sucesivas entre los alumnos, la maestra, los objetos, las representaciones, la vida cotidiana.

El lugar central del docente se desdibuja: inicia el intercambio, pauta la tarea, retoma y abre otro momento, es uno más del grupo en el intercambio.

El pensamiento, los afectos de cada uno están contemplados en la tarea. El ambiente acogedor, permisivo, continente, brinda un clima propicio para conocer y crear. Conocimiento escolar que integra el cotidiano y se abre al científico.

Se plantean en este caso múltiples posibilidades a la grupalidad.

Lo grupal surge naturalmente de los intercambios, como un campo de entrecruzamientos de subjetividades, en un espacio social, de búsqueda de relaciones para construir desde ellas un conocimiento compartido. El proceso de conocer, de construir un conocimiento grupalmente, se instala como articulador, nucleante de las relaciones individuales dando lugar a un aprendizaje grupal, dialéctico, abierto a diferencias y confrontaciones, al trabajo sobre conflictos, en el que los aportes de unos y otros se complementan u oponen en construcciones nuevas en las que el aprendizaje individual entra en un juego de resonancias grupales que una y otra vez vuelven sobre él para enriquecerlo, cuestionarlo, confundirlo y llevarlo a nuevas búsquedas.

Aprendizaje grupal que podemos definir como un proceso de cambio conjunto en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dialéctico de los miembros, la tarea, las técnicas, etc. en torno al conocimiento, que tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la creación de una matriz comunicacional generadora de aprendizajes.

En el espacio grupal se produce la articulación entre tres procesos de distinta índole: el de aprendizaje individual, el proceso grupal construido socialmente por las interacciones y el de enseñanza, de índole instrumental. En él se ponen en juego dispositivos grupales: encuadres, contratos, estrategias, técnicas, objetivos, recursos, etc. para facilitar desde la enseñanza, los aprendizajes individuales y grupales.

A través de la interacción se favorece el aprendizaje. Para ello deben proponerse técnicas que faciliten la cooperación, la solidaridad, la resolución conjunta de problemas.

El aprendizaje se realiza cuando el sujeto se enfrenta y resuelve un conflicto que le produce un desequilibrio. Se producen conductas diversas para resolver el conflicto. En una situación grupal, éste se transforma en problema común, en conflicto socio-cognitivo. El planteamiento de la situación problemática, la formulación de hipótesis, la búsqueda de respuestas y soluciones, la prueba de su validez se realiza entre varios. Esto produce resultados más enriquecedores para los miembros. El trabajo en pequeños grupos es fundamental para lograrlo.

Los aportes recientes provenientes de la escuela de Ginebra constituyen una contribución de interés para la relación conocimiento-interacción. Anne Nelly Perret-Clermont, W. Doise, G. Mugny realizan estudios acerca de la relación entre la interacción social y la construcción de la inteligencia. Dice esta autora: "En determinadas condiciones, una situación de interacción social que requiera que los sujetos coordinen entre sí sus acciones o que confronten sus diversos puntos de vista, puede producir la subsiguiente modificación de la estructuración cognitiva individual" (Perret-Clermont, Anne Nelly, 1979 pág. 201).

El concepto de conflicto sociocognitivo apunta a destacar que "el desequilibrio cognitivo creado en el sujeto no se debe al hecho de que tenga que imitar a su compañero, sino al conflicto que surge entre dos opiniones distintas", (op..cit. pág. 205) "La principal característica de una situación de interacciones sociales fecunda es la de poner frente a frente puntos de vista distintos con un grado óptimo de divergencia" (op..cit.pág. 206). Afirma la autora: "Si bien es cierto que el intercambio colectivo puede facilitar el trabajo cognitivo y la formación de las operaciones, el conflicto socio-cognitivo también puede, en determinadas condiciones y en un momento dado del desarrollo del individuo, fomentarlos (...) El conflicto socio-cognitivo atribuye al factor social, junto a otros factores explicativos del desarrollo, un papel específico en la dinámica del conocimiento mental" (op.cit.pág. 211).

Con respecto a las prácticas pedagógicas dice, por un lado, que "todas las prácticas pedagógicas que tienden a individualizar la enseñanza, deberán basarse al mismo tiempo en una intensificación de las interacciones sociales entre los alumnos" (op.cit.pág. 255). Agrega, por otro lado, que los

métodos didácticos "que se dirigen colectivamente a los alumnos y que usan técnicas del tipo exposición o presentación, conforman una especie de vacío social en la relación profesor-alumno porque no ofrecen las condiciones precisas para una comunicación social de orden cognitivo sobre los contenidos abordados".

Vemos así cómo los procesos de interacción participan en la elaboración de las estructuras de conocimiento y juegan un papel causal en su génesis, en tanto promueven la construcción de operaciones en cooperación. En el conflicto socio-cognitivo, a través de las diferencias y contradicciones de los miembros que interactúan, se plantea el desequilibrio, se formulan hipótesis, se buscan estrategias para la solución dentro del pequeño grupo.

La interacción, lejos de ser una variable externa es estructurante de la cognición, lo social aparece "como una realidad interna a todo proceso cognitivo" (Perret Clermont y Nicolet, 1992 pág. 17).

"Los conflictos socio-cognitivos se han revelado susceptibles de llevar al individuo a una reestructuración relativamente profunda de su modalidad de pensamiento y ésta se manifiesta por generalizaciones en dominios vecinos" (ibid, pág.18). Sin embargo, algunas exigencias sociales marcan la significación de la situación en sus consecuencias cognitivas: el sujeto debe estar ante la necesidad de mantener una relación establecida, o de considerar como estable un esquema social instituido, o de necesitar un consenso. Hay otras exigencias cognitivas: debe haber oposición de respuestas y un modo socio-cognitivo de resolución.

Distintos conceptos psicosociales son utilizados en este campo de investigación, así los de conflicto socio-cognitivo, marcaje social (efectos de las normas que incitan al sujeto a apoyarse sobre patrones preconstruidos de respuesta), validación social, coordinación simbólica (transacciones de significaciones que se efectúan en las relaciones), intersubjetividad, etc.

"Estas nociones psicosociales permiten comprender el 'conocimiento' como siendo a la vez una modelización de la realidad y el producto de una forma particular de relación interpersonal que permite la formulación, la puesta en común y la validación" (ibid, pág. 19).

Se trata de analizar las situaciones de aprendizaje cognitivo en tanto situaciones de interacción, de co-resolución, en las que hay un conflicto de conocimiento común, un desequilibrio que lleva a la búsqueda conjunta de respuestas. Esta búsqueda requiere de ciertas características de interacción.

Estas investigaciones se han realizado en pequeños grupos, por ello sus conclusiones no pueden traspolarse al grupo-clase en forma directa pero los resultados son de marcado interés para nosotros.

Desde otra perspectiva teórica, algunos autores actuales como Cazden, Forman, Wertsch están también señalando la importancia de la interacción social en la adquisición de conocimiento, apoyándose en la hipótesis de Vygotsky acerca de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales. El pensamiento de Vygotsky se apoya en la dialéctica materialista.

Vygotsky estableció "una ley genética general del desarrollo cultural que establece que todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)". (Vygotsky, 1978, epílogo de Steiner, J. y Johnson, R. pág. 192).

Vygotsky diferencia dos planos, el interpsicológico, como modo de regulación a partir de otro y el intrapsicológico, como modo de autorregulación. El proceso de internalización a partir de lo social se efectúa por la mediatización semiótica, o sea a través de instrumentos y signos que actúan como mediadores.

En el desarrollo hay un nivel evolutivo real y un nivel de desarrollo potencial. Vygotsky llama zona de desarrollo próximo a la distancia entre esos dos niveles. Dice que la zona de desarrollo próximo: "No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en co-

laboración con otro compañero más capaz." (Vygotsky, 1978, pág. 133).

Dice textualmente en 1935: "Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño." (Vygotsky, 1978, pág. 138).

La zona de desarrollo próximo se determina, dentro de los límites dados por el estado de desarrollo del niño, por el nivel posible de desarrollo y la forma de instrucción utilizada. Define las funciones que aún no han madurado, pero que están en proceso, en estado embrionario. Podrían denominarse dice Vygotsky "capullos" o "flores" en lugar de "frutos" del desarrollo.

La teoría de Vygotsky y las investigaciones de sus continuadores en la actualidad plantean puntos de interés para una didáctica grupal:

- la naturaleza social específica que presupone el aprendizaje humano, (1938);
- el tema central de la psicología es para él la mediación (1933);
- la comprensión del desarrollo como "proceso dialéctico complejo" (1938) caracterizado entre otras cosas por metamorfosis o transformación cualitativa;
- la dimensión social de la conciencia es previa en tiempo a la individual que es derivada y secundaria;
- el interés por los procesos sociales "interpsicológicos" que implican pequeños grupos (díadas) de individuos en interacción social explicable en términos de dinámica de pequeños grupos;
- la internalización como proceso por el cual cualquier función del plano social (interpsicológico) pasa al individual (intrapsicológico);
- el énfasis puesto en las formas de mediatización semiótica;
- la zona de desarrollo próximo para referirse a las funciones aún no maduras que están en estado embrionario;

- la función de andamiaje o forma vicaria de conciencia, por la cual el otro (adulto o par) asume las funciones de control de la acción hasta tanto el sujeto pueda lograr su conciencia propia;
- el papel de la interacción y cooperación con las personas de su entorno, en el desarrollo.

Hemos presentado sintéticamente, cómo, desde corrientes teóricas distintas, se está actualmente investigando acerca de los efectos de la interacción en los procesos de aprendizaje cognitivo.

Estas líneas serán de utilidad, sin duda, para una didáctica grupal.

Desde ambas se señala el papel de la cooperación en la estructura del pequeño grupo. Veamos entonces otro aporte de interés acerca de las experiencias de aprendizaje cooperativas.

En 1949 Deutsch (1962) formula una teoría acerca de cómo los sistemas de tensión de distintas personas pueden interrelacionarse y conceptualiza tres tipos de estructuras de metas que organizan la conducta interpersonal: cooperativa, competitiva, e individual.

En una estructura cooperativa las metas de los individuos separados están ligadas de manera que hay una correlación positiva entre sus logros. Un individuo puede lograr su meta, en una estructura pura, sólo si los otros participantes pueden lograr las suyas.

En una situación competitiva los objetivos de los distintos participantes se ligan de forma tal que hay una correlación negativa entre el logro de sus metas. El logro es beneficioso personalmente pero en detrimento de los otros.

En una estructura individualista no hay correlación entre los logros de los participantes.

Johnson y Johnson (1985) han encontrado evidencias considerables (a partir de estudios experimentales) que muestran que las experiencias de aprendizaje cooperativo promueven más alto logro que las otras (de 26 estudios realizados 21 apoyan esto). Estos resultados se mantienen para todas las edades, niveles, áreas de conocimiento y tareas diversas (de obtención de conceptos, resolución de problemas, retención y memoria, desempeño motor y formulación de hipótesis, juicio y predicción).

Estos estudios tienen en cuenta un conjunto de variables mediadoras de las situaciones de aprendizaje cooperativo. Ellas son: el tipo de tarea de aprendizaje dada, el tipo de estrategia de aprendizaje usada para completar la tarea, la ocurrencia de controversia (desacuerdo académico) entre los miembros, el tiempo empleado en la tarea, la verbalización empleada mientras se interactúa en la clase, la regulación entre pares, el aliento y feedback dado en la interacción, el compromiso activo en el aprendizaje, los niveles de habilidad de los miembros del grupo, los sentimientos de apoyo psicológico y aceptación, las actitudes positivas hacia las áreas de contenido y la percepción de avances.

Estos autores consideran que la controversia cuando es manejada constructivamente promueve curiosidad epistémica o incertidumbre acerca de la corrección del punto de vista personal y lleva a una búsqueda activa de información y consecuentemente a un logro más alto y una mayor retención del material aprendido.

Desde estas investigaciones psicosociológicas de los grupos de aprendizaje surgen también consideraciones de interés para una didáctica grupal.

Parecería que es dentro de una estructura cooperativa como puede lograrse un conocimiento construido grupalmente a partir del enfrentamiento a un conflicto sociocognitivo o una controversia (desacuerdo académico) compartida. Lo grupal favorecería así el logro de aprendizajes cognitivos, a la vez que incentivaría aprendizajes sociales y psicoafectivos desde las interacciones, proponiendo un pasaje de una regulación interpsicológica a una intrapsicológica.

Si volvemos al concepto de aprendizaje grupal como cambio conjunto en una situación compartida de interacción, que resulta en un aprendizaje individual, podemos encontrar algunos puntos de cruce con estas líneas de investigación. De todas maneras habría que investigar la producción de aprendizajes en situaciones grupales de clase cooperativas y no cooperativas específicamente, dado que las conclusiones no son transpolables a la enseñanza en forma directa. Hemos encontrado desde nuestra actividad profesional apoyatura suficiente para estas hipótesis pero es necesario recoger datos provenientes de la investigación.

El estar juntos no garantiza que el aprendizaje grupal o el proceso de construcción social del conocimiento se realice. Es a través de la mediación, la reciprocidad, las metas comunes interdependientes, la construcción, en fin, de la grupalidad que los aprendizajes se favorecen.

Hemos planteado las posibilidades de la construcción social del conocimiento, con ello dejamos el análisis del conocimiento.

Una breve referencia a la estructuración del pensamiento del docente en la clase permitirá una vuelta más de tuerca desde el nivel instrumental.

El pensamiento del docente. El esquema didáctico

Toda situación de enseñanza pone en juego un dispositivo técnico peculiar: conjunto de componentes organizado en formas diversas, que da especificidad a la enseñanza. Se trata de los componentes clásicos de todo proceso de enseñanza: objetivos, contenidos, técnicas, actividades, evaluaciones, recursos, que en conjuntos más o menos coherentes organizan la tarea específica de enseñanza.

En el pensamiento preactivo (Jackson, P.W., 1975) del docente se perfilan las formas específicas que cada uno de ellos tomará a la hora de dar clase. Sobre la base de un conjunto de relaciones entre categorías didácticas se construye y se diseña una planificación que anticipa la acción. Se ponen en juego procesos racionales por los cuales el docente piensa un plan, adquiriendo una materialidad externa a los sujetos que se manifestará en la práctica pedagógica. Este primer nivel, previo a la acción es el de la estructuración didáctica como objeto fin: lo planificado. Puede tomar diversas formas: abierta o cerrada, analítica o sintética, flexible o rígida. De acuerdo con la forma que adopte, la planificación dejará mayor o menor margen: de libertad al docente, de posibilidades de emergencia de sucesos no previstos en la clase, de compatibilización de las expectativas del docente con las de los alumnos, de contrato explícito entre ellos, etc. Esta formulación a nivel de un plan expresa las decisiones del maestro o profesor, su fuerza instituyente, en ella ya se ejerce un poder y dependerá de su forma abierta, flexible, etc. la posibilidad de que se canalicen tam-

bién los intereses de los alumnos, dando lugar a un instrumento grupal creativo. La planificación como todo dispositivo instrumental organiza, dirige, orienta. También es atravesado por significados de la cultura escolar que pueden enriquecerla o apresarla, cristalizarla afectando su utilidad y desnaturalizando su esencia. Así, muchas veces, se transforma en una herramienta estereotipada, alejada de la realidad del aula, que año a año repite un molde según el cual las prácticas pedagógicas se modelizan. Producción pedagógica que frecuentemente se inscribe entre los objetos enajenados, a la vez que enajenantes de la vida escolar.

El plan responde a una necesidad del docente de organizar los sucesos del aula. Responde en parte al pensamiento práctico que el docente pone en uso y al pensamiento teórico que le brinda modelos.

Es la primera expresión de la estructuración instrumental de la clase desde el pensamiento y las estrategias cognitivas del docente.

Cuando observamos o damos una clase, los componentes de la enseñanza aparecen en otro nivel de concreción. Podemos inferir en toda situación de enseñanza los objetivos, los contenidos, etc. Se trata aquí de un nivel interactivo, el de los sucesos del aula. En él aparecen los componentes didácticos materializados en la práctica pedagógica misma y expresados a través de una propuesta pedagógica. Se pasa del nivel del objeto-fin, planificado, al de lo enseñado, en tanto realización concreta en el medio ambiente del aula.

W.Doyle (1986) menciona las siguientes características del ambiente aúlico retomando las ya descriptas por Jackson y otros:

– *Multidimensionalidad:* se refiere a la gran cantidad de eventos, tareas, procesos y propósitos presentes. La clase no es un diálogo entre un docente y un alumno; se entrecruzan intereses, habilidades, propósitos, recursos diversos; se conforman subgrupos, etc.

– *Simultaneidad*: se refiere al hecho de que en un mismo momento ocurren muchas cosas distintas que no se unifican en una única acción. Por ejemplo: en una discusión hay preguntas individuales, diálogos en pequeños grupos,

miradas, acciones, un contenido que se desarrolla, etc. todo se da simultáneamente.

– *Inmediatez:* se refiere a la rapidez con que transcurren los sucesos del aula; esto genera poco tiempo para reflexionar antes de actuar.

– *Impredictibilidad*: los hechos del aula toman giros inesperados, hay distracciones, interrupciones frecuentes. Esto trae dificultad para anticipar la marcha de los hechos.

– *Publicidad:* ser público, las clases son lugares públicos y las conductas son visibles para todos los participantes.

– *Historicidad:* las clases transcurren en un tiempo prolongado diario, semanal y anual, y esto genera una acumulación de experiencias, rutinas y normas. Un evento cualquiera debe ser considerado en el contexto más amplio de la historia de la clase.

Doyle sostiene que estos rasgos intrínsecos al ambiente de la clase crean presiones que configuran o dan forma a la tarea de enseñanza. Su intensidad varía en condiciones particulares pero estas presiones operan en todas las clases aun en distintas formas de organización de las mismas.

Podemos plantearnos: ¿qué presiones producen en los docentes, estas características de simultaneidad, inmediatez, impredictibilidad, multidimensionalidad? ¿Qué recursos pueden utilizar para manejar estas características? ¿Qué ansiedades provocan? ¿En qué medida hay conciencia de estos rasgos y se los incluye en la acción docente utilizándolos para la tarea, o se los "sufre", sintiendo que la tarea y el desempeño quedan afectados por ellos?

Las diferencias entre lo enseñado y lo planificado pasan por estas características. A veces, la planificación es pensada para controlar, ejerciendo una fuerza en contra de los ambientes de clase y sus características, imponiendo formas rígidas en la clase desde el lugar del poder-saber.

Otras, es pensada en forma flexible, permitiendo que las características se canalicen dando dinámica y vitalidad al acto de enseñanza.

En una investigación publicada en 1977, "Learning the classroom environment, an ecological analysis", Doyle y Carter realizan un análisis ecológico y se plantean cómo

los docentes aprenden acerca del entorno de la clase. Aprender a enseñar, desde esta perspectiva, es no sólo lograr posibilidades para manejar una asignatura (explicar contenidos, formular y responder preguntas, etc.) sino especialmente aprender la "textura de la clase" y un conjunto de comportamientos congruentes con las demandas de esa textura. Según esta investigación los rasgos más salientes de la clase para los estudiantes eran la multidimensionalidad, la simultaneidad y la impredecibilidad. A medida que se establecían cuestiones cognitivas más complejas, se involucraban niveles más altos en las tres dimensiones señaladas y procesos más complejos por parte del docente para interpretar las respuestas de los alumnos. El análisis realizado mostró que todos los docentes desarrollaban estrategias que intentaban reducir la complejidad del ambiente de clase. Parecía haber, por otro lado, considerables variaciones en el éxito de las distintas estrategias. En los casos no exitosos se intentó reducir la complejidad ignorando la multiplicidad y simultaneidad del medio. Este método involucraba localizar la atención en una región de la clase y dedicarse a una sola actividad por vez. Las estrategias más exitosas, en cambio, tendían a ser más congruentes con la multiplicidad y simultaneidad del medio. Los docentes tenían habilidad para agrupar eventos discretos en unidades más amplias; para discriminar entre unidades por su significación inmediata y a largo plazo; para manejar varios eventos simultáneamente; para controlar la duración temporal y por último para interpretar con rapidez los eventos. Se trata de estrategias interpretativas para comprender el medio complejo de la clase y anticipar la dirección de la actividad.

Estudios posteriores mostraron que los docentes que difieren en el éxito instruccional y el manejo de la clase pensaban acerca de ella de maneras diferentes. Utilizaron modelos comprehensivos consistentes en estructuras y procesos cognitivos que daban cuenta de cómo los docentes interpretan las escenas de clase. El concepto de esquema como "representación ordenada de objetos, episodios, acciones o situaciones que contienen pistas o variables en las que pueden ubicarse instancias específicas de experiencia", que provee "un marco para estructurar e interpretar

experiencias y hacer inferencias para completar el cuadro de asociación y causalidad entre eventos y episodios" (Doyle, W. 1988, pág. 88) es central para entender el conocimiento que el docente tiene de la clase en tanto los esquemas estructuran y organizan dicho conocimiento. Este consiste en esquemas que les permiten interpretar conductas y predecir la configuración de eventos en una clase.

Quienes tienen éxito en el manejo de la clase tienden a pensar acerca de la clase en términos de actividades y movimientos en tanto los menos exitosos se concentran en contactos individuales con los alumnos.

Estas investigaciones ponen en claro el papel que el pensamiento del docente tiene en la clase.

Cuatro amplias categorías referidas al pensamiento y conocimiento del docente pueden señalarse:

a) los procesos cognitivos o de adquisición de información del docente, incluyendo estrategias para la planificación y la toma de decisiones,

b) el conocimiento práctico del docente (Skön, 1983), construido en la historia personal que incluye propósitos e intenciones tanto como los efectos de la experiencia vivida y las teorías implícitas o conjuntos de valores, creencias y principios que parecen guiar la acción,

c) el conocimiento pedagógico,

d) el conocimiento de la disciplina a enseñar.

El conocimiento práctico incluye formas personales e idiosincráticas de pensar, cargadas de creencias, prejuicios, etc. En él participan representaciones y constructos que se adquieren en la relación con el medio en los que se integran no sólo conocimientos (tomados en sentido estricto) sino también afectos y acciones.

En el momento actual se desarrollan importantes investigaciones sobre este tema (3).

(3) Ver Shavelson y Stern (1981) en Sacristán y Pérez Gómez (1985). Clark, M. en Wittrock 1990, Schön (1983 y 1987).

Nosotros queremos señalar que en la construcción de las situaciones de enseñanza en el grupo el pensamiento del docente, sus esquemas, modos de cognición y conocimientos actúan organizando las clases en sus aspectos organizativos e instructivos. Las conclusiones de las investigaciones de Doyle permiten afirmar que aquellas formas de cognición congruentes con la complejidad, multidimensionalidad y simultaneidad de los sucesos en la clase son más exitosas que las que intentan su simplificación.

Parecería que un trabajo pedagógico grupal requiere de estrategias interpretativas y de estructuras cognoscitivas, esquemas o marcos móviles aplicables sucesivamente a contenidos y circunstancias diversas caracterizados por ser reversibles, flexibles y adaptables a una realidad compleja y dinámica. Pensamos en representaciones internas, en una matriz de relaciones entre los componentes y variables de la enseñanza que permite pensar dinámicamente formas diversas de enseñar. La construcción de estas representaciones internas permiten al docente la movilidad, la reversibilidad, la ida y vuelta de su pensar entre la acción y la reflexión sobre ella. Así podrá estructurar respuestas diversas para situaciones cambiantes e impredecibles. La fluidez entre lo teórico y lo práctico, la acción y la reflexión, lo planificado y lo enseñado se facilita a través de este tipo de representación.

Plantear el carácter estructurante, dinámico de las representaciones que el docente construye de la enseñanza implica poner en relación: sus estrategias cognitivas y metacognitivas, sus conocimientos (práctico, técnico y teórico) acerca de la enseñanza, de la disciplina o materia, del mundo social en que vive y de sí mismo, pero también vincularlos con las representaciones imaginarias, los deseos ocultos tras su interés y vocación por la enseñanza y en especial las posibilidades de elaboración, de ruptura elaborativa con su fantasmática y no de sumisión a ella o de defensa.

Pensar el pensamiento y el conocimiento del docente de esta manera plantea un desafío a la formación docente, tradicionalmente dirigida a formar desde una relación de heteroestructuración con el conocimiento.

Dicha formación debe contemplar el aprendizaje de estrategias de interpretación en situaciones complejas, de me-

taconocimiento de los propios procesos, de metanálisis de sus prácticas pedagógicas; la toma de conciencia acerca de las condiciones sociales, políticas, económicas de ejercicio de su profesión; la comprensión y elaboración de las fantasías inconcientes relativas al enseñar a partir de un proceso de búsqueda e indagación sobre sí mismo; el conocimiento reflexivo y crítico acerca de su disciplina, de la enseñanza de la misma y del mundo sociocultural en que se desarrolla.

Se trata de provocar una ruptura en la forma de pensamiento pedagógico, caracterizado a nuestro juicio por dos rasgos peculiares: ser programático y evaluativo.

Por pensamiento programático, entendemos aquel que procede por secuencias de acción de acuerdo a un plan decidido a priori y que sólo funciona cuando las condiciones se mantienen inmodificables. Está estructurado según una lógica lineal causa-efecto, es determinista, busca la certidumbre, es disyuntivo, simplificador, reductor de la complejidad, normativo, prescriptivo, busca el orden como único organizador de las relaciones y situaciones en equilibrio, evita el desorden que es entendido como destructor, desorganizador, generador de inestabilidad, se ajusta a un plan dado o elaborado previamente que excluye los fenómenos aleatorios y la incertidumbre, se apoya en concepciones positivas, a veces dogmáticas de conocimiento, evita el conflicto, interpreta la dinámica desde el concepto de trayectoria como paso de un punto a otro (Prigogine, I. 1991), utiliza lo temporal como ubicación en la secuencia (o trayectoria) del programa.

Por pensamiento evaluativo hacemos referencia a una modalidad de contacto con la realidad y con los otros atravesada por un deber ser, por un nivel de logro esperado, resultado del seguimiento lineal del programa o plan trazado, que utiliza implícita o explícitamente la medición con respecto a un patrón dado, cuantifica y valora las conductas en función de una escala, justifica más que reflexiona, juzga más que analiza, controla más que comprende. A pesar de ser evaluativo no es crítico ya que queda encerrado en el mismo sistema que intenta evaluar. Es dependiente de los criterios que postula.

De un pensamiento programático y evaluativo habría que pasar a otro complejo, estratégico y comprensivo.

Entendemos por complejo aquel pensamiento que trabaja sobre la incertidumbre, las nociones de orden y de desorden, que incluye lo aleatorio, el azar, la totalidad como constituida por partes en un todo y un todo en partes caracterizada por la diversidad y no por la uniformidad, por las articulaciones e interacciones, que se lanza en la aventura incierta de conocer, en la bifurcación y diversificación, que otorga al desorden un papel productor, que incluye la subjetividad del pensador y la duda acerca de sus construcciones, que toma el conocimiento como procesos de construcción, de co-construcción social.

Estratégico, en tanto trabaja sobre un escenario de acción, modificable, en el cual lo incierto e impredecible tienen lugar, por lo tanto, no marca una secuencia de actos, sino que abre alternativas diversas de acción, incluye la apertura de posibilidades, probabilidades y se adecua a las situaciones o escenarios singulares.

Entendemos por comprensivo un conocimiento que se produce desde el sujeto que conoce inmerso en una realidad, en la que trata de captar las redes significativas que configuran la vida real, que busca la descripción y la interpretación en lugar de la medición y la predicción, que se preocupa por los contextos y ambientes sociales donde los sucesos se producen, por los significados y sentidos que ellos tienen para los propios actores, que analiza lo idiosincrático y lo singular desde la complejidad de las situaciones, tratando de comprenderlas en sus relaciones, tal como naturalmente suceden. Es un conocimiento que se abre a lo social, es autorreflexivo y crítico. Implica una relación creativa, autónoma de conocimiento.

Para proponer referentes más próximos a la realidad podemos volver a las dos clases de 4° grado, en las que se enseña el tiempo, que fueron antes transcriptas. Dichas prácticas pedagógicas permiten inferir formas de pensamiento de sus docentes cualitativamente diversas.

En el caso 1 el plan fijado (pensamiento programático) por la maestra para enseñar el tiempo como medición a partir de las agujas del reloj (momento preactivo) se mantiene inalterable (momento interactivo) a pesar de las condiciones cambiantes del medio (los alumnos tienen relojes digitales) lo que la lleva a afirmar desde un pensamiento

evaluativo y predictivo "si no saben cómo funcionan los relojes con agujas no van a poder aprender la hora". Pensamiento que se cierra en el mismo circuito desde el cual se anticipa la enseñanza mostrando esquemas internos rígidos e inflexibles.

En el caso 2, el pensamiento preactivo lleva a la maestra a pedir, con anterioridad a la clase, objetos que se relacionen (para los alumnos) con el tiempo. La posibilidad de objetos diversos genera un escenario incierto para la maestra que no puede anticipar los detalles de su acción en el momento interactivo. Escenario de acción múltiple que se abre, incluyendo la incertidumbre, lo azaroso, lo desconocido (para la maestra) y lo significativo, lo sentido (para los alumnos) que eligen libremente el objeto. Pensamiento complejo que debe ponerse en juego para comprender la realidad subjetiva desde cada uno y desde allí iniciar una co-construcción del conocimiento atravesada por las diversas significaciones del tiempo puestas en juego y por las interacciones que surgen espontáneamente entre los sujetos.

Aquí no hay programa, no hay secuencia de actos decidida y prescripta a priori, hay, en cambio, estrategia en tanto "arte de trabajar con la incertidumbre", en tanto combinatoria de alternativas posibles de acción en los sucesos cambiantes de la clase. Conocimiento acerca del tiempo que no tiene un único significado sino que puede diversificarse: el tiempo en la historia, en distintas culturas y religiones, en la vida de las personas, en los instrumentos que lo miden, en la edad, en las canciones y en la literatura, etc. y dar lugar así a una comprensión compleja de la realidad, desde abordajes diversos.

Hemos señalado que es la tarea, desde el nivel instrumental, el núcleo articulador de lo grupal en las situaciones de enseñanza. Ella supone, a su vez, los dos componentes ya analizados: el conocimiento escolar y los "esquemas" didácticos como formas del pensamiento docente.

La tarea

Abordaremos ahora la conceptualización de tarea, que se profundizará en el capítulo escrito por Diana Mazza.

Al hablar del nivel instrumental aludimos, como ya he-

mos dicho, a la producción, al trabajo que se genera a través de la interacción entre alumnos y docente, entre coordinador y miembros de un grupo. Es un trabajo de enseñanza y de aprendizaje, en función de un conocimiento que tiene lugar en contextos específicos.

La producción incluye tanto los procesos como los productos resultantes de ellos, las relaciones entre las personas como entre ellas y los materiales de producción.

La enseñanza puede ser comprendida como un sistema complejo a partir del cual, se conjugan procesos relacionales (interacción grupal), psicológicos (de aprendizaje) e instrumentales que se integran y relacionan dialécticamente. Dicho sistema abarca los productos realizados tanto finales como parciales y estos productos son materiales (tarea realizada), simbólicos (significados asignados) y relacionales (modalidades de interacción, clima, grados de alienación, etc.)

La tarea actúa como vinculante y organizadora de los procesos de producción. En ella se articulan la enseñanza y los aprendizajes y se ponen en relación los distintos sujetos que participan de la situación en pos de ciertas metas reconocidas como comunes.

Haremos una conceptualización de tarea desde una perspectiva integradora. Para ello recurriremos nuevamente a los trabajos de W. Doyle desde una perspectiva etnográfica y a los de E. Pichon Rivière desde su teoría de la psicología social.

W. Doyle se ha interesado por la estructura de las clases en tanto conjunto institucionalizado para la enseñanza y en ellas ha analizado las dimensiones referidas a la instrucción y al orden u organización.

Diferencia dos unidades de análisis: la tarea y la actividad.

Estas se comprenden dentro del ambiente complejo de la clase en el cual existen demandas de aprendizaje de diverso tipo. Los rasgos de multidimensionalidad, simultaneidad, etc. antes citados caracterizan estos ambientes.

El ambiente define la estructura de las tareas y éstas a su vez generan demandas. El alumno se mueve en ese medio complejo y necesita realizar: el aprendizaje de indicadores de situaciones y construir esquemas de interpretación de la vida del aula para poder navegar en ella; aprender estrate-

gias de procesamiento de información para resolver las distintas tareas académicas y por último aprender estrategias de comportamiento social para actuar en la clase.

Las tareas entonces, están definidas situacionalmente, vinculadas a características intrínsecas de la clase y no a quienes las desarrollen.

Son "estructuras situacionales que organizan y dirigen el pensamiento y la acción" (Doyle, W., 1984) Contienen planes de conducta a realizar en la situación, planes que son parte central de la cognición de los participantes en el ambiente.

Las tareas del alumno o tareas académicas organizan el conocimiento definiendo una meta, proveyendo instrucciones para el procesamiento de la información sobre las materias, en un ambiente dado.

El currículum consiste, desde esta perspectiva, en un conjunto de tareas académicas. El concepto de tarea provee una herramienta para capturar el currículum en movimiento. La tarea regula la selección de información y la elección de estrategias para procesar la información.

Los alumnos aprenden lo que la tarea los lleva a hacer, lo que es necesario para su realización. Están compuestas por una meta o producto a realizar, por un conjunto de operaciones necesarias para hacer el producto, por un área problemática o conjunto de recursos, condiciones e instrucciones y tienen un peso, significado o importancia dado por el sistema de calificación y acreditación de la clase. Las tareas académicas son, por ejemplo, la resolución de problemas, la aplicación de algoritmos, la reproducción de información, etc.

La actividad es definida por Doyle "como un segmento de tiempo en el cual los participantes están dispuestos de una manera específica y la comunicación sigue un patrón identificable" (Doyle, 1990). Puede ser descripta en términos del espacio físico en que ocurre, el tipo y número de participantes, los recursos usados, la conducta y el contenido focal (arte, aritmética, etc.).

La identificación y análisis de actividades o segmentos de clase permiten describir la clase respetando su estructura y diferenciación interna. Así, las actividades consisten en pruebas, discusión en pequeños grupos, trabajo en pupitres, etc.

Una tarea da significado a una actividad conectando los elementos de ésta para un propósito. Una misma tarea puede comprender varias actividades. Una misma actividad puede tener distintas estructuras de tarea con las implicaciones correspondientes para su procesamiento.

El trabajo académico de los alumnos es sólo una dimensión de la tarea de enseñanza en clase. Las tareas del docente, además de la estructuración de la tarea académica y la asistencia a los alumnos para su realización, incluyen la creación de un ambiente de trabajo para el grupo, el monitoreo y pasaje de los eventos sucesivos de la clase, el mantenimiento de la cooperación de los alumnos en la actividad. La cooperación, a su vez, depende de la estructura de la actividad, de la familiaridad de los alumnos con ella, del sistema de reglas, de las estrategias de manejo del docente y de las habilidades de los alumnos para hacer el trabajo y su inclinación para participar en clase.

Los docentes encuentran grupos en las clases y no individuos aislados.

Las condiciones sociales en el aula dimensionan las tareas de los maestros y definen las habilidades requeridas para llevarlas adelante.

La enseñanza en el aula, tiene, a juicio de Doyle (1986), dos estructuras de tareas principales organizadas en torno a dos problemas: de aprendizaje y de orden. La función de instrucción sirve al primero, desarrollando bloques del currículum, introduciendo actitudes positivas hacia el contenido, etc. La función de manejo, gestión o administración sirve al orden organizando el grupo, estableciendo reglas, monitoreando, etc. Ambas estructuras están íntimamente entrelazadas. Se necesita un mínimo de organización y orden para que la instrucción se realice, a su vez ésta debe despertar la atención de los alumnos. Se trata de dos tipos de tarea que representan distintos niveles de análisis: el de los procesos individuales para el aprendizaje y el del sistema social y los procesos grupales para el orden.

Los estudios sobre las tareas de orden y manejo se han desarrollado más lentamente que los de la instrucción. Aun aquellos referidos a la disciplina focalizan la conducta individual y no el grupo.

El orden en clase no significa pasividad sino que dentro

de ciertos límites los alumnos siguen el programa de acción necesario para que un evento en clase tenga lugar. Los programas de acción varían según los tipos de actividades, así por ejemplo el trabajo en el banco requiere que trabajen individualmente y atendiendo a una fuente de información (guía, asignación, texto, etc.).

El orden se define y logra dentro del contexto y éste genera demandas de interacción específicas en los miembros. Los docentes para resolver los problemas de orden utilizan estrategias y acciones mediante las cuales manejan la clase. El orden entonces es una empresa común de alumnos y docente.

Los conceptos de tarea (y actividad) construidos por Doyle son de interés para nosotros en tanto están definidos en un contexto y ambiente de clase y articulan diversos componentes: metas o productos, instrucciones y recursos, espacio físico, conjunto de participantes y su distribución, procesos y estrategias cognitivas del alumno, información o contenidos, esquemas de interpretación de la vida del aula, estrategias de comportamiento social, estrategias de planificación y toma de decisiones del docente, estrategias de manejo y conducción del grupo, creación de un ambiente de trabajo propicio, monitoreo de la clase, mantenimiento de cooperación y de programas de acción, etc.

La tarea es entonces construida en un contexto, a la vez que genera en él demandas específicas y en ella se ponen en juego y entrecruzan las condiciones materiales y humanas, las estrategias y conocimientos del alumno y las del docente para llevar adelante la instrucción y la organización u orden de la clase.

Es desde nuestra concepción, a través de dispositivos grupales que la tarea se propone al grupo. Ella integra, además de lo ya señalado, programas de acción tendientes a la construcción social del conocimiento. Aceptamos la dimensión individual del aprendizaje, pero pensamos que la instrucción debe contemplar dispositivos facilitadores de la interacción grupal aun para el aprendizaje de estrategias cognitivas.

Desde nuestra perspectiva falta agregar a estas conceptualizaciones dos posibilidades de lectura: la de los niveles explícito e implícito por un lado y la de proceso, dinámica, dialéctica por otro.

Retomamos para ello los conceptos de E. Pichon Rivière ya presentados en el capítulo V.

Por tarea explícita se hace referencia al trabajo orientado hacia los objetivos ocultos reconocidos por el grupo. Por tarea implícita, en cambio, se entiende el trabajo que intenta superar y remover obstáculos que desde lo no manifiesto perturban e interfieren la realización de la primera. Apunta a la ruptura de estereotipos, a la elaboración de los miedos al ataque, en la nueva situación a aprender,y a la pérdida de la estructura ya lograda, que acompañan los procesos de aprendizaje. En la tarea no todo es racional ni puramente cognitivo, las emociones, las fantasías, las ansiedades se ponen en juego acompañando y a veces obstruyendo el trabajo y los procesos de producción grupal, por ello el nivel de la tarea implícita debe ser incluido.

Se trataría, en términos de Bion, de trabajar sobre los supuestos básicos para facilitar el nivel del grupo de trabajo o sofisticado. En términos de Anzieu hablaríamos de la resonancia de lo fantasmático y lo técnico en la formación.

Desde la perspectiva grupal la tarea surge a través de la construcción de una matriz de comunicación común, desde un esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO), según Pichon Rivière (1975) y "es el ámbito de elaboración de los cuatro momentos de la función operativa: la estrategia, la táctica, la técnica y la logística" (op.cit. pág. 130). La técnica operativa, por otro lado, se centra en la tarea grupal, en la marcha hacia los objetivos comunes.

La tarea que se construye y define en el contexto del aula cambia, se transforma, evoluciona, no tiene una trayectoria única, enfrenta dificultades y conflictos y avanza resolviéndolos y provocando por ello aprendizajes en los participantes. Los momentos de pretarea, tarea y proyecto (Pichon Rivière, 1975) tienen una sucesión evolutiva y se dan en juegos constantes. La resistencia al cambio, en el primero, la elaboración para hacer conciente lo inconciente, aproximándose a los objetivos, y penetrando el objeto de conocimiento en el segundo y la planificación y creación hacia el futuro caracterizan estos distintos momentos en la dialéctica del grupo.

Los momentos de iniciación, desarrollo y cierre (Capítu-

lo V) atraviesan la tarea en su desarrollo y deben ser contemplados desde la organización instrumental.

En síntesis tomamos la tarea como estructura situacional que articula el pensamiento y la acción de docente y alumnos, como unidad central de la clase desde su lugar de estructurante de la instrucción y del orden, dirigida a los individuos y al grupo, con niveles explícito e implícito de funcionamiento y con un movimiento dialéctico.

Esta conceptualización difiere de las utilizadas habitualmente en didáctica y en psicología cognitiva, las complejiza y transforma.

En este sentido es que postulamos que la tarea, así entendida, es articuladora de lo grupal en las situaciones de enseñanza y en ella se integran los dos componentes antes analizados en este nivel instrumental: el conocimiento escolar y el pensamiento del docente.

La tarea no es ajena, como ya hemos visto a los significados psíquicos más profundos, a las demandas de amor, atención, poder, etc. Ellas acompañan las de aprendizajes cognitivos. En realidad, desde el eje o dimensión de lo técnico podrá hacer eco o no a ellos. Tampoco está aislada de los juegos provenientes de lo social. Podrá "imponerse" desde el poder-saber o "proponerse" al grupo para ser aceptada, modificada, o modelizada en conjunto.

Nuevamente las clases de 4to. grado muestran una tarea dirigida, armada en sus detalles e impuesta al grupo desde el lugar de poder del docente en el primer caso u otra que aunque propuesta y coordinada por la maestra invita a la participación abierta y se construye desde los aportes de todos. Los dispositivos instrumentales en uno y otro caso difieren, ofreciendo sustento desde lo instrumental a un trabajo pedagógico cualitativamente distinto.

La tarea puede quedar atrapada por las redes de significados provenientes de lo social y lo psíquico o puede desde su lugar de articulación ofrecer caminos de elaboración desde lo racional, en tanto haciendo resonancia a esos significados posibilite otras alternativas de búsqueda.

BIBLIOGRAFIA

Bernstein B., "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", *Revista Colombiana de educación*, N° 15, Bogotá, primer semestre de 1985.

Carter, Kathy, *Teacher comprehension of classroom processes*, in press, 1990.

Carter, Kathy, "Teacher's knowledge and learning to teach", *Handbook of research on teacher education*, Houston R.W., Macmillan, N. York, 1990.

Clark, C.M., "Procesos de pensamiento de los docentes", En Wittrock M.C., *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Paidós, Barcelona, 1990.

Chevallard, Yves, *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1985.

Chevallard, Y., *Remarques sur la notion de Contrat Didactique*, IREM, D'Aix, Marseille, Faculté de Sciences Sociales Luminy.

Doise W., Deschamps J.C., Mugny, G., *Psicología Social Experimental. Autonomía, diferenciación e integración*, Hispano Europea, Barcelona, 1980.

Doyle, Walter, "Learning the classroom environment: an ecological analysis", North Texas State University, *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 1977.

Doyle, Walter, "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness", from L. Schulman (Ed) *Review of Research in Education 5*, Itasca, ILFE, Peacock, 1978.

Doyle, Walter, *Making managerial decisions in classrooms*, The National Society for the study of education, Chicago, Illinois, 1979.

Doyle, Walter, "How order is achieved in classrooms: an interim report",*Curriculum studies*, vol. 16, Nro. 3, 1984.

Doyle, Walter, y Carter, K., "Academic tasks in classrooms", *Curriculum Inquiry* 14:2, 1984

Doyle, Walter, *Academic Work*, American Educational Research Association, 1983.

Doyle, Walter, "Classroom organization and management", from Wit-

trock, M., *Handbook of Research on teaching,* 3ra. ed., N. York, Macmillan, 1986.

Doyle, Walter, "Content representation in teachers definitions of academic work", *Curriculum Studies.*Vol. 18, Nro. 4, 1986.

Doyle, Walter, y K. Carter, "How order is achieved in classrooms", N.Hastings and Schwiesso J. (Eds.) *New Directions in Educational Psychology: 2 Behaviour and motivation in the classroom,* London, 1987.

Doyle, Walter, "Whatever happened to all the research in classroom management?", prepared for *Current Issues in Classroom Management Research,* Boston, 1990.

Doyle, Walter, "Curriculum and Pedagogy". Prepared for the *Handbook of Research on Curriculum,* ed by Ph. W. Jackson, Mcmillan, 1991.

Doyle, Walter, "Classroom knowledge as a foundation for teaching", *Teachers College Record,* Vol. 91, Nro. 3, 1990.

Doyle, Walter, "Curriculum processes in effective and responsible teaching", to appear in *Effective and responsible teaching: The new synthesis,* San Francisco, 1992.

Edwards, Verónica, *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación,* (mimeo).

Ionesco, E., "La lección", en *Teatro,* Losada, Buenos Aires, 1961.

Jackson, P.W., *La vida en las aulas,* Marova, Madrid, 1975.

Lobrot, M., *Pedagogía institucional,* Humanitas, Buenos Aires, 1974.

Morin, Edgar, *Ciencia con consciencia,* Anthropos, Barcelona,1984.

Not., L., *Las pedagogías del conocimiento,* México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

Perret Clermont, A.N., *La construcción de la inteligencia en la interrelación social,* Visor, Madrid, 1989.

Perret Clermont, A.N. y Nicolet, M., *Interactuar y conocer,* Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Madrid, 1992.

Prigogine, Ilya, *El nacimiento del tiempo,* Tusquets Editores, Buenos Aires, 1981.

Sander, Benno, "Administración de la educación en América Latina: el concepto de relevancia cultural." *Revista Argentina de Educación* año VIII, N° 14, AGCE, 1990.

Scheffler, J., *Bases y condiciones del conocimiento,* Paidós, Buenos Aires.

Shavelson R. Stern. P., "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", En Gimeno Sacristán J.y Pérez Gómez A., *La enseñanza, su teoría y su práctica,* AKAL, Madrid, 1985.

Slavin R. y otros, *Learning to cooperate, cooperating to learn,* Plenum Press, New York, 1985.

Souto, Marta, *La clase escolar en la enseñanza media desde un enfoque grupal,* Informe final a CONICET, 1990.

Snyders, G, *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?,* Planeta, Barcelona, 1986.

Vygotsky Lev S., *Pensamiento y lenguaje,* Lautaro, Buenos Aires, 1964

Vygotsky Lev S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.,* Crítica, México, 1978.

Wertsch, J.V., *Vygotsky y la formación social de la mente,* Paidós, Barcelona, 1988.

Proyectos

La tarea en tanto articulador del grupo de aprendizaje desde el nivel instrumental, se presenta como el organizador didáctico fundamental.

Dado que hemos analizado situaciones de enseñanza predominantemente desde un nivel y un ámbito grupal parece necesario a la hora de aproximarnos a las últimas páginas de este libro, abrir algunas líneas que más que síntesis planteen proyectos.

Acerca de la relación entre lo social, lo psíquico y lo instrumental

- la propuesta es la indagación desde una didáctica que privilegie lo instrumental como nivel de operación de la enseñanza, pero que se fundamente en un análisis minucioso que incluya lo social, lo psíquico y lo instrumental en sus relaciones, en sus atravesamientos e implicaciones continuas;
- lo instrumental abierto a los significados diversos que circulan en las situaciones, que surgen de su historicidad y de su contextualización, con dispositivos técnicos que faciliten la circulación, la resonancia, el reflejo, el movimiento para, a partir de ello, proponer enseñanzas con sentido, con significatividad.

Acerca de lo instrumental específicamente

Dispositivos grupales con múltiple carácter:

- de analizador, revelador, descomponedor. ¿De qué?: de los significados implícitos y explícitos provenientes de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo transubjetivo y de sus múltiples relaciones; del proceso de carácter dialéctico que todo suceder humano implica; de las dimensiones social, psíquica e instrumental del acto de enseñanza que den lugar a procesos de análisis de aquello que revelan;
- de organizador e integrador: de aprendizajes comple-

jos a la vez cognitivos, afectivos, sociales, corporales; de niveles y registros diversos de la conducta: real, simbólico, imaginario;

– de provocador: de medios instituyentes tendientes a transformar las estructuras instituidas; de procesos de resonancia grupal; del imaginario individual y social; de procesos de pensamiento y reflexión autónoma y crítica; de conflictos que lleven a desestructurar configuraciones estereotipadas individuales, grupales, institucionales;

– de procesos dialécticos grupales e individuales, de transformación;

– de ambientes con un nivel de aceptación y continencia afectiva, con una calidad de relación que brinde la confianza básica para que la incertidumbre, la frustración y el placer propios de las relaciones de conocimiento se produzcan así como las rectificaciones necesarias para que los procesos de aprendizaje tengan lugar; de relaciones de mediación entre los actores, el conocimiento, la tarea, etc.;

– de toma de conciencia de la función pedagógica, de su búsqueda así como de su evitación mediante formas de ficción.

Desde una didáctica de lo grupal se proponen como dispositivos instrumentales: el encuadre pedagógico, el contrato didáctico, el proyecto, las estrategias de coordinación, las técnicas de producción, de facilitación y de elucidación, la tarea en la cual estos dispositivos se combinan.

Ellos se ponen en juego desde las funciones de construcción de un proyecto de enseñanza; de observación; de análisis de los sucesos y eventos (nivel individual, grupal e institucional); de coordinación grupal; de evaluación de procesos y productos individuales y grupales, de aprendizaje y de enseñanza.

Quedan aquí sólo enunciados, dado que su desarrollo no es posible en este volumen.

Quedan también en el lugar de proyecto, de apertura a escritos futuros y a la creación de nuevas ideas que autor y lector pudieran generar.

TERCERA PARTE
APORTES DESDE LA INVESTIGACION

VII. UN ANALISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONFLICTO Y DE SU EVOLUCION

En el año 1979 escribimos un artículo publicado en 1982.

Transcribiremos partes de él que muestran un modelo de desarrollo de los grupos de aprendizaje. Está elaborado sobre la experiencia de 18 grupos coordinados, con duración anual en la materia Dinámica de Grupos de la carrera de psicología de una universidad privada. Cabe señalar que dicho modelo corresponde a las elaboraciones teóricas de esa época en parte modificadas actualmente. Pero consideramos que de todas maneras y teniendo en cuenta esta salvedad, su lectura puede resultar de utilidad.

El modelo de proceso de los grupos de aprendizaje que hemos elaborado consta de tres grandes momentos: la iniciación (momento 1); el desarrollo (momentos 2, 3 y 4); y el cierre (momento 5). El desarrollo lo hemos dividido en tres momentos dadas las características dinámicas que observamos. Los momentos se centran en la elaboración de conflictos; ellos son:

Momento 1. Iniciación: querer-no querer, desconfiar de una materia nueva.

Momento 2. Desarrollo A: conservar-cambiar las conductas previas.

Momento 3. Desarrollo B: ser evaluado-no ser evaluado.

Momento 4. Desarrollo C: integrarse al grupo de aprendizaje- abandonarlo

Momento 5. Cierre: despedida y cierre-continuación.

No se trata de una secuencia fija, sí se desprende de algunas regularidades observadas.

Tomamos algunas variables que consideramos importantes: el conflicto que el grupo enfrenta y su resolución; la tarea del grupo; las conductas observadas; las relaciones intergrupales.

La tarea y las conductas señaladas son datos directamente observables, el resto se infiere a partir de lo manifiesto.

Para facilitar la lectura del cuadro hemos incluido una descripción sintética de la tarea. Se dieron modificaciones de la misma en cada grupo, pero en términos generales consistió en lo señalado aquí.

Características del proceso en estos grupos

La selección y análisis que haremos de estas variables se fundamentan en supuestos antes enunciados. Además toma datos de distintas vertientes teóricas.

En las relaciones intergrupales hemos utilizado como modelo teórico el elaborado por Bennis y Shepard sobre el desarrollo de los grupos. Dicho modelo coincide bastante con el proceso observado en nuestros grupos.

En las primeras etapas el grupo se centra en la relación con el coordinador y recién en el momento 3, a partir de los intercambios que los miembros realizan en las evaluaciones de sí mismos y de los otros, se comienza a enfatizar la relación de los miembros entre sí.

Esta secuencia es la que se reitera no sólo en cada momento sino en cada situación nueva de aprendizaje. En el grupo operativo se aprende a actuar sobre los conflictos, por lo tanto a superar los obstáculos y las incertidumbres que surjan en el aprendizaje a partir del conocimiento y percepción de sus propios mecanismos de funcionamiento interno.

Podemos señalar que la mayor parte de los grupos tuvieron en su historia una permanencia prolongada en el supuesto básico de dependencia; en otros, los menos, predominó el ataque. La estructura del grupo de trabajo que permitió el aprendizaje y la realización de la tarea se fue consolidando a medida que el grupo evolucionaba.

Descripción del proceso

De los dieciocho grupos coordinados en los tres años que duró la experiencia, diecisiete cumplieron el proceso consignado en el cuadro hasta el final. En algunos se acentuó más un conflicto que otro, o permanecieron mayor tiempo en un momento hasta lograr la resolución y facilitar el pasaje al siguiente. Sólo un grupo quedó parado en su proceso. Se debió a situaciones altamente conflictivas, irresueltas y ocultas previas a la experiencia, actitudes de desconfianza hacia la materia, rivalidad entre los miembros, negación a tratar los problemas grupales que impedían la tarea, establecimiento de vínculos parciales con el coordinador, dificultades para asumir la coordinación adecuada al grupo por la situación de ataque grupo-coordinador, e intermediación de la Institución, que impidió la vía de solución propuesta por la cátedra como adecuada. Este grupo fue el único que no logró cumplir sus objetivos.

Los miembros de los grupos fueron adquiriendo, en su transcurso, mayores posibilidades de autoaprendizaje, autocoordinación, autoevaluación y autorregulación, pasando de la dependencia casi total en el comienzo al logro de autonomía relativa (que presentó variaciones en los distintos grupos).

Es de interés reflexionar acerca de los determinantes y significación de las regularidades observadas.

Desde el enfoque de las relaciones interpersonales, se vio que las ansiedades que el aprender en grupo provocaba se depositaban primero en el coordinador. Aparecían dos modalidades: la dependencia o la contradependencia u oposición a éste.

Dado que las relaciones habituales en nuestra cultura (familia, escuela) son de dependencia hacia el líder adulto, ésta era la primera forma de relación que surgía; los miembros esperaban que el profesor les proveyera de todo lo que necesitaban, les "diera" (conocimientos, experiencias, formas de actuar, etc.) y ellos eran los receptores pasivos, los que "incorporaban". Este vínculo de dar-recibir entre profesor y alumno es fomentado por la mayor parte de nuestras instituciones educativas y en el caso de la institución donde se realizó la experiencia era la modalidad que se da-

CUADRO 1: EL PROCESO EN LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

MOMENTO	TAREA REALIZADA	CONFLICTOS	CONDUCTAS DEL GRUPO	RELACIONES INTERGRUPALES
1 Iniciación	Presentación de miembros y materia: Presentación de los miembros, del coordinador. Explicitación y confrontación de expectativas de los alumnos y objetivos de la cátedra. Diagnóstico inicial del grupo. Sociograma, Administración y análisis. Presentación de 1) plan de trabajo del año: ajustes del plan o 2) encuadre y técnicas a utilizar. 3) recursos del grupo: materiales de la cátedra; guías de estudio individual, de lectura, registros de reuniones y sesiones grupales, planillas de evaluación, etc. y recursos que los alumnos ofrecen. Primeras actividades: juegos dramáticos, discusiones del grupo pequeño o total, observaciones de dinámica y contenido del grupo, desempeño del rol de observador por parte de los alumnos. Evaluación grupal de reuniones y de observadores. Observación del rol del coordinador. Discriminación grupo de aprendizaje, grupo terapéutico.	A – Querer una materia distinta, no tadicional.	Interés, participación, acercamiento, actitud positiva, hacia el trabajo.	Dependencia del coordinador.
		B – Desconfiar de la materia, de lo no habitual.	Poner a prueba, esperar inquisitivamente, actuar con reservas.	Contradependencia del coordinador y la tarea.
		A – Desear la transformación en grupo terapéutico.	Interés por las "interpretaciones" dificultades en comprender diferencias de encuadre, pedidos de ayuda personal, traer conflictos personales. Pedido de grupo terapéutico como experiencia y contenido de aprendizaje.	Contradependencia del encuadre.
		B – Temer al grupo terapéutico y a la pérdida de encuadre de aprendizaje.	Búsqueda de encuadre claro y su mantenimiento (Conflictos y aumento de tensión).	Dependencia.
		Resolución: Relacionarse con la materia como nueva, experiencia grupal de aprendizaje, con encuadre distinto al resto.		

CUADRO 1: (Continuación)

MOMENTO	TAREA REALIZADA	CONFLICTOS	CONDUCTAS DEL GRUPO	RELACIONES INTERGRUPALES
2 Desarrollo A	Elaboración de contenidos de Dinámica Manifiesta y Rol de observador: Estudio individual con guías de estudio. Rotación del rol de observador. Entrenamiento en el rol. Elaboración de contenidos teóricos con técnicas grupales, dramáticas y de laboratorio. Aportes individuales al grupo. Evaluaciones grupales parciales, de reuniones y del rol de observador. Análisis y observación de interacción, roles, comunicación, etc. en el grupo. Utilización de instrumentos de observación específicos.	2 A – Cambiar las conductas, adquirir lo nuevo.	Interés por el trabajo, mayor participación, aceptación de la tarea, colaboración, expresión de sentimientos y no sólo conocimientos, mayor afecto aunque disociado aún del aprendizaje. Mayor integración.	Dependencia.
		2 B – Conservar las conductas previas, rechazar lo nuevo.	Apatía. Búsqueda de dependencia del Coordinador y Materiales de Estudio y la tarea, huida, incumplimiento, inasistencia, tardanzas.	Contradependencia. Atisbos de autonomía.
		Resolución: Asumir que el aprendizaje es problemático, provoca frustraciones y gratificaciones. Lograr autonomía relativa del coordinador.		

CUADRO 1: (Continuación)

MOMENTO	TAREA REALIZADA	CONFLICTOS	CONDUCTAS DEL GRUPO	RELACIONES INTERGRUPALES
3 Desarrollo B	Evaluación parcial: Preparación previa, búsqueda de ideas y aportes materiales para la misma con participación del grupo. Tarea de prevención de conductas de bloqueo, ansiedades no controlables, etc. Comunicación de la forma elegida para toda la cátedra. Administración de la prueba individual de cada grupo. Análisis de la situación de prueba. Ansiedades y defensa que aparecieron. Análisis de los resultados. Calificación. Comunicación de claves de corrección y en algunos casos realización conjunta del análisis. Devolución de las pruebas ya analizadas y de los resultados de cada grupo y generales de la cátedra. Control de los puntajes obtenidos. Autoevaluciones realizadas por cada uno acerca de todo lo realizado hasta el momento según guías y luego confrontación con la evaluación del grupo y del coordinador sobre cada miembro. Evaluación grupal parcial del grupo y del coordinador en su rol. Análisis de tendencias futuras del grupo, cambios necesarios, reajustes y fijación de objetivos grupales.	3 A – Ser evaluado en el aprendizaje individual, interesarse en las nuevas formas de evaluación.	Aceptación forzada de la evaluación a nivel racional. Aportes para planear la situación de prueba.	Dependencia
		B – No ser evaluado en aprendizaje individual. Desconfiar de la evaluación.	Resistencia, negar la proximidad de la prueba, dificultad para contribuir en la preparación y selección. Conductas infantiles, pedidos de dependencia, "trueque" y "negociación".	Contradependencia.
		Resolución: Aceptar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, intercambiar opiniones respecto al grupo, a cada uno, al coordinador. Modificación de la autoimagen. Integrar lo positivo y lo negativo, tomar conciencia de las ansiedades que provoca la evaluación. Proyección del grupo en el futuro, cambios necesarios. Autonomía del grupo. Consolidación del sentimiento de "nosotros"		

CUADRO 1: (Continuación)

MOMENTO	TAREA REALIZADA	CONFLICTOS	CONDUCTAS DEL GRUPO	RELACIONES INTERGRUPALES
4 Desarrollo C	Elaboración de contenidos de Dinámica Latente y distintos tipos de grupo. Entrenamiento en el rol de Coordinador. Estudio individual con guías de estudio y lectura. Análisis de registros, del propio grupo, de situaciones dramatizadas. Información trabajada con distinas técnicas grupales y de laboratorio. Rol-playing para entrenamiento de coordinadores. Desempeño rotativo del rol de Coordinador por los alumnos y continuación de rotación del rol de observador. Evaluación grupal del rol de coordinador según guías exhaustivas. Análisis de conductas, ansiedades y relaciones objetales. Análisis de estrategias de coordinación en relación con las características de dinámica manifiesta y latente del grupo. Evaluaciones parciales de reuniones, de observador y coordinador.	A – Integrarse al grupo, consolidarlo, aprender. 4 B – Abandono de la tarea, anticipo de finalización del curso y la carrera.	Buena productividad, logro de cohesión grupal, posibilidades de autorregulación, aceptación, de coordinar los miembros, entusiasmo. Miembros unidos tipo "soldadura" (sobrepersonales). Falta de cumplimiento en algunas tareas, disminución de interés, cansancio, resistencia a coordinar y a asumir esfuerzos continuados. Aproximación del fin de carrera, apatía, tristeza. Miembros separados (centrapersonal).	Relación de los miembros y sub-grupos entre sí: 1 – Cooperación. 2 – Rivalidad: dos formas, soldadura con el otro, separación, distancia del otro.
		Resolución: Regular la productividad e interés por la tarea, elaborar los conflictos, lograr relaciones de cooperación. El aprendizaje es un problema compartido por el grupo y realizado por cooperación.		

CUADRO 1: (Continuación)

MOMENTO	TAREA REALIZADA	CONFLICTOS	CONDUCTAS DEL GRUPO	RELACIONES INTERGRUPALES
5 Cierre	Evaluación Final y Cierre: Preparación previa similar a la de la evaluación parcial. Administración de la prueba individual. En algunos casos presentación de trabajos en equipos con coordinación y observación por parte del equipo. Análisis de resultados, proceso similar al parcial. Autoevaluación de lo realizado en todo el año con la perspectiva histórica individual en el grupo desde la iniciación, dificultades, logros, etc. Confrontación con lo que el grupo y el coordinador evalúan de cada miembro individualmente. Evaluación grupal final con reconstrucción de la historia del grupo y elaboración del cierre y despedida. Evaluación del plan de trabajo realizado, cumplimiento de sus objetivos. Evaluación del coordinador en los distintos momentos del grupo. Elaboración de la despedida y separación de los miembros.	A – Despedida. Cierre. 5 B – Continuación.	Mejor aceptación de la evaluación que en el momento 3. Integración final de lo aprendido y revisión. Evaluación de la materia como distinta al resto, señalamiento de numerosos aspectos positivos en esta relación. Discriminar aspectos positivos y negativos, relacionar con evaluación parcial. Evaluar el proceso histórico grupal. Aumento de afectos positivos hacia los otros. Mayor acercamiento de miembros fuera de los sub-grupos. Tristeza. Despedidas: brindis, fiestas. Pedidos de continuación: grupo de estudios, reencuentros.	Relaciones de cooperación. Apertura de subgrupos. Aceptación de terminación de relaciones entre miembros y subgrupos. Negación de terminación del grupo.
		Resolución: Separarse del grupo y del coordinador evaluando realísticamente lo positivo y lo negativo del grupo. Aceptar la despedida y separación. Conservar internamente una modalidad de aprendizaje que se fue incorporando durante la vida del grupo y que puede transferirse a otras situaciones.		

ba habitualmente; por eso estaba fuertemente arraigada en los alumnos.

Nuestro encuadre ofrecía una relación profesor-alumno distinta. El cambio de ésta, percibido desde el primer momento, provocaba en la iniciación (momento 1) el conflicto entre querer-no querer la materia y su encuadre, y la aparición de confusión frente a lo nuevo. Esto desencadenaba la búsqueda de dependencia del coordinador y también la oposición, el enfrentamiento (por lo que éste tiene y no brinda, por ser el que provoca la situación de ruptura de lo habitual, la confusión, etc.) o sea, la contradependencia.

El conflicto 1, que se centra en desear el grupo de aprendizaje- temer su transformación en un grupo terapeútico, es una forma derivada del 1, querer-no querer la materia "nueva"; y creemos que tomó este contenido particular debido a que los alumnos eran de la carrera de psicología. En otros grupos, toma otro contenido.

En el segundo momento, cuando el grupo desarrollaba su programa de actividades, continuaba la dependencia del coordinador, que se manifestaba en parte desplazada hacia la bibliografía, las guías de estudio, las actividades, etc. y la contradependencia a través de las críticas, dificultades, ausencias, incumplimiento de tareas, etc.

En el tercer momento, surgía el conflicto centrado en la evaluación. Este apareció porque en la mitad del año se hacía necesaria una evaluación parcial individual. Creemos que de no existir ésta, el conflicto hubiera tomado otra forma o hubiera persistido como conflicto subyacente durante todo el proceso. El realizar una prueba era considerado como propio del encuadre tradicional de la escuela y, desde esta perspectiva, se lo rechazaba. Este período del grupo resultó siempre muy cargado de ansiedades persecutorias, muy difíciles de sobrellevar, pero al mismo tiempo una vez que los grupos podían hacer sus evaluaciones individuales de conocimientos, las autoevaluaciones y las evaluaciones grupales, se lograba un avance notable en el proceso. La búsqueda de dependencia y límites en el coordinador era abandonada por el grupo, que se reubicaba asumiendo sus posibilidades de intervención, participación, autodecisión y comenzaba la indagación más activa acerca de los otros miembros y de los sub-

grupos en que éstos se constituían. Las ansiedades se volcaban ahora fundamentalmente hacia el grupo.

En el cuarto momento, similar en algunos aspectos manifiestos al segundo el grupo oscilaba entre volcarse al estudio y aprendizaje grupal o rechazarlo, pero ahora, a través de ausentarse, no cumplir la tarea, dar por terminada la materia a mitad de año. En estos grupos aparecía un componente importante que persistía hasta el final: la finalización del año, que implicaba la de la carrera. Este tema se presentaba en forma continua, especialmente en la segunda parte del año. En esta etapa los miembros se preocupaban por los otros miembros y subgrupos, lográndose en general una integración mayor y relaciones más fluidas, aunque en algunos momentos se daban enfrentamientos o desinterés por el resto del grupo. Estas dos actitudes, la sobrepersonal y la contrapersonal, aparecían claramente en esta etapa. Nosotros consideramos que una y otra son formas de manifestación de la rivalidad entre los miembros. Observamos dos tipos de relación: la cooperación, dada por una actitud de apoyo, ayuda, comprensión, el compartir con el otro; y la rivalidad, que adoptaba dos formas: separarse y oponerse al otro o unirse indiscriminadamente, actuando dos miembros o un subgrupo como soldados el uno con el otro. La resolución de este conflicto separarse-unirse, relación contra o sobrepersonal, traía la posibilidad de integración de cada persona al grupo, de relacionarse con todos los miembros y no sólo con su núcleo más cercano, y de consolidar el sentimiento de nosotros.

La historia previa que estos grupos traían, cinco años de estudio con su secuela de estereotipia en la estructura grupal y en los vínculos, hacía muy difícil la resolución de los conflictos interpersonales. Los resultados obtenidos fueron, sin embargo, notables.

En el quinto y último momento, los grupos oscilaban entre aceptar la despedida y fantasear la continuidad del grupo. Según el grado de cohesión e integración grupal alcanzado, era la aceptación del cierre, la posibilidad de una evaluación final integradora, el rescatar los elementos que cada uno lograba en el grupo y que transferiría a otras situaciones futuras.

Hemos mostrado aquí un modelo posible de desarrollo

de los grupos de aprendizaje surgido de una experiencia concreta.

Nuestra hipótesis es que los grupos enfrentan en su proceso un conflicto básico o nuclear al que denominamos "aprender-no aprender". Este, a su vez, deriva en cada grupo en otros conflictos o toma contenidos y significados relacionados con las tareas de aprendizaje que en el grupo se realizan y con su momento de desarrollo. Es la forma peculiar que adopta en estos grupos el conflicto general cambio-resistencia al cambio que se manifiesta en toda situación que exige al sujeto y a los grupos modificaciones de sus patrones de relación.

Hay tendencias encontradas que tienden al aprendizaje, al cambio buscado en los objetivos, a la tarea, pero hay también otras que tienden a su obstrucción y evitación. El aprender tiene aspectos gratificantes y frustrantes. Estos son intercomunicados y reforzados en el grupo. La inclusión y análisis de los aspectos negativos y positivos del aprender, la cooperación entre los miembros, la producción conjunta, la participación en actividades racionales y el compartir estados emocionales, posibilitan la comunicación y el proceso de aprendizaje grupal.

En el grupo se enfrentan las partes del conflicto y se aprende mediante la resolución de ellos. La separación de ambas partes creando situaciones dilemáticas, irreconciliables y la vinculación con un solo aspecto del mismo implican dificultades en el aprendizaje y un alto costo de energía puesto al servicio del control y la defensa que traen empobrecimiento del aprendizaje, falta de adecuación a la realidad, formas variadas de ficción, falta de creatividad y capacidad reflexiva.

Los conflictos son, desde nuestra perspectiva, motor del grupo de aprendizaje.

Sobre ellos debe trabajarse para transformarlos en problemas abordables y así ir resolviéndolos en el devenir dialéctico continuo.

BIBLIOGRAFIA

Bennis W.G. y Shepard H.A., *Una teoría del desarrollo de los grupos*, traducción de R. Romero de Henninger, School of Pschyatry, Human Relations, vol. IX, 4, 1956.

Souto de Asch, Marta, "Encuadre y proceso de los grupos de aprendizaje", *Revista Argentina de Educación*, año 1, Nro. 1, Abril de 1982.

VIII. LA TENSION REPRODUCCION RESISTENCIA A NIVEL DE LA CLASE ESCOLAR(1)

El abordaje del tema se ubica en el eje de la tensión entre:

reproducción - producción
repetición - transformación
resistencia al cambio - cambio

La preocupación se centra en el cambio, en la transformación, en la tensión entre estas tendencias o movimientos.

Pensar la transformación será posible desde:
– la contextualización social de la educación;
– la comprensión de los múltiples atravesamientos sociales, institucionales, grupales, individuales, ideológicos, afectivos, etc., de todo fenómeno social y por lo tanto desde perspectivas disciplinarias y teóricas diversas;
– un enfoque dinámico, más específicamente dialéctico;

A través de la educación se produce la socialización de los sujetos de una sociedad y cultura. La educación y la socialización pueden ser entendidas como procesos de reproducción o como procesos de producción. Procesos de transmisión pasiva o aquéllos donde la oposición y el conflicto

(1) Se toman como base para este artículo resultados de la investigación "La clase escolar en la enseñanza media" dirigida por Marta Souto de Asch, realizada en la cátedra Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

tienen lugar. Estas posturas pueden ser planteadas como antagónicas o no.

Considero que los sujetos, los actores sociales, reproducen en buena medida las estructuras y tipos de relaciones existentes, pero éste no es el único movimiento posible. No se produce una repetición pasiva de patrones de significado, sino, una socialización activa con enfrentamientos, oposiciones, en los cuales está la posibilidad de resistencia. Dichos enfrentamientos se realizan a través de complejos mecanismos de mediación en las instituciones, organizaciones, grupos donde los sujetos interactúan.

No se trata de un efecto pasivo, mecanicista, de la estructura: ideología dominante, aparatos del estado, discurso hegemónico; se trata de un complejo camino en el cual las oposiciones, las luchas, los conflictos tienen un papel importante como generadores de cambios, aunque siempre reciban las influencias y muchas veces queden subordinados a aquellas estructuras sociales más amplias.

Se ha hecho referencia a esta tensión como reproducción - resistencia a nivel social amplio; como instituido - instituyente a nivel de las organizaciones. Me referiré ahora a estos movimientos, a la tensión entre ellos y a las configuraciones peculiares que pueden surgir en el grupo escolar específicamente.

Plantearé ahora dos tipos de fenómenos de la clase encontrados en investigaciones que estamos realizando. A los fines de la descripción tomaré sólo los rasgos más fuertes, sin que ello signifique reducir la diversidad.

Caso 1

Institución escolar

Datos descriptivos: en un barrio residencial, bachillerato mixto, dos turnos, 150 docentes y 1300 alumnos en 40 cursos aproximadamente, con población cambiante ("se entra y sale todo el año"), alto porcentaje de repetidores y de alumnos con problemas de conducta.

Rasgos y características inferidos:
Imagen institucional: de reformatorio, lugar de cautiverio, cárcel, donde se cerca el desborde, la violencia, "a donde va la resaca". Imagen social desprestigiada, no buscada por los padres. Estilo institucional: desorden, caos, violencia, desvalorización de la escuela, del aprendizaje y del conocimiento; parece reinar una lógica impulsiva, irracional por sobre la lógica escolar.

Representaciones insconscientes: hay una fantasmática de rotura nucleante, la unión está dada por compartir esa realidad caótica y por no abandonar al resto en ese "sufrimiento institucional".

La escuela aparece como pantalla proyectiva, caracterizada como objeto parcial malo y con predominio de ansiedades persecutorias.

Clase escolar

– espacio: agredido, roto, descuidado, expresión de violencia;

– relaciones interpersonales entre los alumnos: cargadas de violencia verbal y física en el curso y con otros cursos;

– relaciones docente-alumnos: maltrato, desvalorización mutua, desinterés;

– grupo de alumnos: tipo de agrupamiento efímero, cercano a la seriación, con un grado de estructuración interna débil. Se dan tres formas de relación mediada: 1) separación en subgrupos y conformación por yuxtaposición de subgrupos con relaciones débiles; 2) en el grupo amplio, fusión entre los miembros para defenderse y atacar; 3) lazos de reciprocidad más afectivos y permanentes y mayor sentimiento de pertenencia en los pequeños subgrupos.

– grupo clase: es un grupo con fuertes tendencias a la desintegración, con miembros intercambiables aunque no totalmente despersonalizados, con un sufrimiento pasivo de soledad en una situación caótica y violenta.

La escuela y sus representantes son vividos como causantes del sufrimiento y como enemigos. La clase grupo

comparte desde la mayoría de sus miembros la oposición a la escuela, a lo instituido, con diferencias según los subgrupos. Estos se posicionan espacial y simbólicamente de distinta manera:

1) el mayoritario ofrece resistencia "desde el fondo", formando un conjunto poco discriminado, rebelde, resistente; se manifiesta por la violencia, el incumplimiento, las malas palabras, transgresiones a las normas. Hay alarde de esta postura. Se definen por la desvalorización y el ataque a la cultura oficial de la escuela, son "los violentos".

2) Otro evita esa cultura oficial: "miran por la ventana, la calle, el afuera". No se comprometen, cumplen el mínimo necesario. Son la cultura de la "zafada".

3) Otro, muy pequeño, "el frente de la clase", cumple con las propuestas y queda opuesto al resto de los compañeros que los rechazan. Son la cultura "del buchón y del olfa" en la jerga estudiantil, o de "la dependencia" del mandato oficial.

La jerarquía desde los portadores de la cultura oficial señala en el escalón más alto al tercer grupo y en el último al primero. Aparecen así configuraciones al interior del grupo clase que toman distintas posiciones, el escalonamiento ya expresado desde la cultura oficial, el inverso, desde la contracultura no oficial.

¿Cuáles son las características que asumen las clases desde lo pedagógico? La propuesta docente es repetitiva, pobre, los docentes intentan un control permanente del cumplimiento-incumplimiento del alumno, que lleva a reiteradas amenazas no concretadas, el tiempo dedicado a la gestión y control es mayor que el dedicado a instruir. El nivel de conocimiento y de información es bajo. Sólo una parte mínima del alumnado "sigue" la clase (grupo 3), el resto hace otra cosa. Mantener el "dar clase" sólo es posible con profesores autocráticos que logran imponerse a buena parte del grupo, el resto es dominado por la dinámica proveniente de los grupos que se oponen y se transforman en clases caóticas donde el *laissez-faire* aparece por el fracaso en el ejercicio de un poder autocrático.

Aparecen múltiples formas de "ficción pedagógica", de "como si": reemplazo del enseñar por el controlar; versiones repetitivas y estereotipadas de conocimiento y tarea

que desinteresan a todos (aun a los docentes); amenazas no cumplidas de control y sanción; copia visible y permitida en situaciones de prueba; aceptación de que se ha dado clase y por lo tanto continuación del programa en situaciones que no parecen de enseñanza; sostenimiento del discurso pedagógico en situaciones de desborde que no son percibidas, etc. Son manifestaciones de configuraciones perversas.

En síntesis, se trata de una escuela en la que la función pedagógica no se cumple y es sustituida por una ficción, detrás de la cual se enmascaran diversas configuraciones aberrantes.

Es una escuela desposeída y pervertida de aquello que como tal tendría que caracterizarla: su función de saber, su lugar de formación, de enseñanza.

– Relación grupo-institución: las características de la dinámica manifiesta y latente se repiten en ambos espacios. La escuela y el grupo son pantallas proyectivas en las que se depositan el mismo tipo de ansiedades y fantasías. La relación grupo-institución es simétrica, basada en la igualdad.

Se podría interpretar la configuración del grupo de pares en subgrupos como ubicados de distinta manera frente a un conflicto ¿Cuál?, ¿Aprender-no aprender? o ¿aceptar la versión de ficción, dada oficialmente-rechazarla?. O sea ¿rechazar la enseñanza y el conocimiento (función pedagógica) o la ficción?, ¿aceptar una escuela representada como reformatorio, cárcel, receptáculo de la "resaca" del sistema o rechazarla?, ¿aceptar el lugar cuasi-marginal o rechazarlo? o sea ¿rechazar el rechazo?, ¿la ficción?, ¿la enseñanza misma? ¿Qué posibilidades de transformación quedan?

¿Se trata de fuerzas o movimientos de resistencia o de reproducción? ¿Desde qué cultura? Para la versión oficial esas contraculturas son opuestas a lo deseable, son pura transgresión y rebeldía a lo instituido. La solución desde ella es excluirlos. Desde la inclusión de significados de ficción de la vida oficial o de marginalidad de la escuela podrían aparecer como manifestaciones de resistencia que podrían dar lugar a alguna transformación de la versión dada. La solución sería en este caso, por ejemplo, analizar social, institucional y grupalmente la situación y restablecer su lu-

gar pedagógico mediante un análisis de las formas perversas vigentes y una formación específica para los actores sociales involucrados.

¿Se trata de movimientos en la dinámica o de estados paralizantes? ¿Son males endémicos en la institución o situaciones pasajeras? ¿Los subgrupos encarnan partes de una situación ya dilemática o hay conflicto?

En tanto pueda estar presente el conflicto, se lo podrá trabajar y transformar en problema, por lo tanto habrá posibilidad de progresión.

Caso 2

Institución escolar

Datos descriptivos: en un barrio residencial, bachillerato mixto, dos turnos, 60 docentes y 880 alumnos en 26 cursos aproximadamente, con población estable, bajo porcentaje de repetidores y buen nivel de rendimiento en general.

Rasgos y características inferidas:

Imagen institucional: escuela de buen nivel académico, comparable a las escuelas universitarias, exigente, prestigiosa, que valora su historia y origen.

Estilo institucional: orden, organización racional, con proyectos pedagógicos complejos, controladora, tolerante, impone una modalidad pacifista de "no violencia", valora la instrucción y el conocimiento, con tendencia a mostrar una imagen ideal de unidad y eficiencia y a ocultar otros rasgos.

Representaciones inconcientes: institución como estructura defensiva, la imagen institucional afianzada históricamente ocupa el lugar del ideal del yo-jefe que se mantiene por una idealización y un fuerte control organizados institucionalmente. Las divisiones internas (por ideologías diferentes) actúan como defensa.

La escuela aparece como organización defensiva, caracterizada como objeto parcial bueno, con predominio de ansiedades persecutorias.

Clase escolar

– espacio: clases organizadas, distribuidas según el modelo tradicional, con filas de bancos ordenados para los alumnos, el frente para el docente, con diferenciación clara de ambos espacios, clases sin signos de apropiación;

– relaciones interpersonales entre los alumnos: sin violencia manifiesta, con aceptación formal de los compañeros, con poco contacto;

– relaciones docente-alumnos: buen trato, buena disciplina, aceptación manifiesta de las posiciones dadas institucionalmente, aunque aparecen algunas manifestaciones veladas de desvalorización y crítica a los docentes;

– grupo de alumnos: con subgrupos bien marcados, la estructura total es por yuxtaposición de estas subestructuras cerradas, de difícil acceso, opuestas por ideologías o por status social. Fuerte separación intergrupos y fuerte consolidación en cada subgrupo, etiquetamiento de los subgrupos como "psicobolches", "judíos", "nazis", etc.

– grupo clase: grupo integrado desde la figura central del docente que lo nuclea y organiza la tarea en forma colectiva o individualizada. Hay producción en la mayor parte de las clases.

Se genera un desdoblamiento en dos culturas:

1) La oficial, en ella los docentes imponen las reglas y los alumnos las aceptan, manteniendo y sosteniendo así una estructura y una lógica de "clase escolar". El eje está en los intercambios tipo: "Enseñar lo que necesitan para la evaluación-mostrar lo pedido para la aprobación", hay un deslizamiento del eje enseñar-aprender hacia el eje evaluar-evidenciar lo requerido para ser evaluado. Hay una sustitución del eje enseñar-aprender por el de evaluar-actuar;

2) La no oficial, más oculta, creada por los alumnos, con versiones de conocimiento actualizado, responde a intereses políticos y culturales variados, tomados de la vida fuera de la escuela; hay clara diferenciación desde los alumnos de lo que hay que hacer para cumplir con lo oficial y lo que ellos desean, con una implícita desvalorización del conocimiento de la versión oficial, hay unión entre los alumnos para pasar situaciones de evaluación (copia, soplada, etc.).

No hay oposición manifiesta, nI violencia. Hay insatisfacción por la desintegración del grupo.

– Relación grupo-institución: A nivel escuela predomina la unidad dada por un ideal institucional compartido y un pacto inconciente de preservación del mismo. Dicho pacto aparece desde lo social como una ideología pacifista, de no agresión. Esto explica la aceptación y contribución a la versión oficial y la expresión del disconformismo a través de la creación de otras versiones y no del ataque.

La relación entre el grupo escolar y la institución es asimétrica, complementaria. A nivel grupo se mantiene la unidad garantizada por el pacto y el ideal institucional pero aparecen divisiones internas, culturas paralelas, discriminación ideológica. El espacio grupal expresa las diferenciaciones que en el institucional quedan ocultas o poco visibles.

¿Cuál es aquí el conflicto? Aprender-no aprender no es lo central, ya que la enseñanza y el aprendizaje son aceptados y compartidos como valores institucionales. El conflicto se manifiesta como:

Ser un grupo clase integrado - Continuar divididos
Unión - Desintegración

El conflicto también aquí está paralizado por las configuraciones ya explicadas.

Otro conflicto aparece como: aceptar la versión oficial-rechazarla, creando otra versión, no oficial; se genera una evitación del conflicto creando un desdoblamiento en dos culturas, sobre la base de una disociación que lo evita haciendo eco al mandato institucional de mantener el prestigio de la Escuela, dentro de un pacto implícito pacifista, de no agresión.

Cabe plantearnos:

¿Dónde está el juego de oposición? ¿La cultura no oficial es una forma de resistencia? ¿Opera como transformación? ¿De qué manera el sistema interno a la Escuela, anula el conflicto y preserva la versión oficial aun en su

estereotipia y deslizamiento de la función enseñanza-aprendizaje a la de evaluar-ser evaluado?

¿Cómo operar desde lo pedagógico para apuntar a la transformación?

Nos preguntamos volviendo al tema central:

¿Existen en el interior de la clase movimientos de reproducción y producción? ¿Cómo se manifiestan y articulan?

Las configuraciones de "antigrupo", de contracultura, ¿son en realidad transformadoras o son sólo manifiestaciones de oposición en un sentido de contradependencia?

Al decir transformadoras, ¿a qué nos referimos?: ¿a un cambio en las formas dominantes de estructuración y relación social?, ¿a un cambio en un sentido de progresión social?, ¿a una orientación hacia una sociedad distinta?, ¿a un sentido de transformación, oposición, dialéctica? ¿Hay valores detrás de esa transformación? ¿Hay un nuevo "modelo social"?

La educación es, dijimos, socialización en sentido activo, no pasivo. Hay versiones, discursos, culturas oficiales de la escuela. Estas pueden ser una versión de la educación hegemónica. En este sentido la oposición a ésta sería resistencia pero,¿cuándo es transformación? ¿cuando da lugar a un proyecto superador, con fuerza instituyente? o ¿la oposición misma es transformación?

En una versión oficial burocratizada se va reemplazando la función pedagógica por la ficción, por un "como si se educara".

Son formas aberrantes. Las configuraciones que se le contraponen son transformadoras en tanto denuncian esa ficción pero podrían no serlo desde la función pedagógica, o sea desde la versión oficial. En tal caso ¿desde qué interpretación de la función pedagógica?

¿Cuándo hay un trastocamiento de la función pedagógica? Si nos quedamos en la versión oficial, en tanto se perviertan los fines explícitos tal como desde esa versión son vistos. Si nos quedamos en la confrontación reproducción-producción, más allá de lo oficial, cuando se estanca la evolución, se paraliza y cristaliza el conflicto, se lo evita, o se lo transforma en dilema. El eje es dialéctico, de oposición.

¿Cuándo hay transformación? En la versión oficial, en tanto se cumplan los objetivos explícitos. En la perspectiva de confrontación producción-reproducción, cuando la confrontación se realiza dando lugar a un crecimiento, a una evolución espiralada, dialéctica.

Para que haya transformación tendrá que surgir y trabajarse en la clase sobre el conflicto la oposición, las diferencias dando lugar a procesos dinámicos de enseñanza, centrados en su resolución. Tendrán que plantearse alternativas a la versión oficial desequilibradoras del *statu quo,* no neutralizadas en un equilibrio cuasi estacionario estable, creándose nuevas instituciones internas alternativas a la estructura de la clase misma.

En la institución tendrían que triunfar las formas de lo instituyente por sobre lo instituido, la progresión por sobre la regresión, para ello sería necesaria la inclusión de la contraposición, del conflicto.

En el sistema, tendrían que darse formas alternativas a la propuesta hegemónica, oficial, abrir alternativas diversas, crear otros sistemas, diversificar propuestas.

Estas formas de resistencia en la escuela deben asumir la lucha contra la imposición, lo obligado, lo único, lo dado como inamovible, como significante vacío, en fin, contra la estructura de inercia exterodeterminada.

Deben cuestionar al sistema mismo en su carácter de dominador; abrir nuevas alternativas, caminos diferentes para llegar a metas similares no unificando ficticiamente.

La lucha contra lo *impuesto* puede quedar atrapada en las formas de ficción o en las redes de compensación internas al sistema mismo.

Para evitarlo es necesario trabajar desde una posición dialéctico-crítica, esclarecedora en el sentido de toma de conciencia de los actores sociales, generadora de alternativas variadas tanto desde la organización escolar como desde la organización pedagógica. Esto sería posible si la educación trabajara sobre el conflicto, desde los variados sentidos contrapuestos por los actores sociales en su subjetividad, por los grupos y sus configuraciones en la intersubjetividad, por la organización y las instituciones sociales en la transubjetividad.

Para ello es necesario recuperar a la Escuela como *espa-*

cio social institucional, y a la clase como espacio grupal, como dialéctica común.

No todas las formas opuestas a lo instituido son transformadoras: algunas toman carácter aberrante, otras neutralizan su fuerza dentro del sistema más amplio.

Al interior de la clase la transformación debería pasar por:

1. conocer los mecanismos, las configuraciones por las cuales se lleva a cabo la reproducción al nivel micro del aula y por las cuales la resistencia logra modificaciones o se atrofia;
2. trabajar sobre el conflicto, los obstáculos, las oposiciones, el planteo como problema, para su resolución a nivel del grupo escolar;
3. discriminar el conocimiento de las formas de control y poder social; la relación de saber, de las relaciones de poder, jerarquía, etc.; las disciplinas, de la disciplina;
4. vincular la clase con sus contextos y múltiples atravesamientos;
5. desarmar el esqueleto sobre el que se sostiene y transmite el aparato reproductor, su "uniformidad", y construir nuevos órdenes pedagógicos alternativos, con otros códigos y patrones de significado y acción, sin perder de vista que faciliten las posibilidades de escolarización y el acceso a metas comunes.

IX. LAS FANTASMATICAS DE LA FORMACION

ANALISIS DE SU INCIDENCIA EN UNA CLASE ESCOLAR(1)

Anahí V. Mastache

En este trabajo me propongo mostrar la importancia de la consideración de los aspectos inconscientes, o más precisamente fantasmáticos, en el análisis de la situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Para ello analizaré la relación entre la fantasmática predominante en un grupo de alumnos y las características que asumen las clases, así como las actitudes y desempeños de los estudiantes de las mismas.(2)

Pero antes, un poco de teoría.

Un poco de teoría

Sujetos y grupos se representan los objetos socialmente significativos. Estas representaciones actúan como un marco de referencia en función del cual los individuos y grupos definen los objetos, comprenden las situaciones, planifican sus acciones, etc. Funcionan como organizadores del pensamiento y la acción, condicionan las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea, e influyen en los procesos de cambio de estas relaciones.

Toda representación comporta dos aspectos, uno manifiesto o consciente y otro latente o fantasmático, cuya rela-

1. Artículo basado sobre los avances de la investigación "Las representaciones acerca de la formación y el cambio". Comenzada en 1989, aún continúa con beca del CONICET, bajo la dirección de Marta Souto.
2. Cabe aclarar que este análisis podría hacerse también con las fantasmáticas de los docentes.

ción puede equipararse a la que se da entre una cadena de significantes y una de significados, o la que existe entre el relato del sueño y sus componentes reprimidos.

La representación observable encuentra su sentido en los aspectos latentes, en los fantasmas que expresa. Por consiguiente, para conocer el significado de las representaciones acerca de la formación es necesario analizar las fantasmáticas subyacentes.

La *fantasmática* es un "(...) conjunto de fantasmas articulados entre sí —vinculados mediante una temática o una estructura común (...)" (Kaës, 1973).

Se hace entonces imprescindible aclarar el concepto de *fantasma*. "Es un guión imaginario en el que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente" (Laplanche y Pontalis, 1981, pág. 138).

"Es un *guión* (...)", es decir, una escena en la que varios personajes ocupan distintas posiciones y en la cual se van desarrollando sus relaciones y conflictos. Una escena como la del sueño, en la cual cada personaje puede resultar de una o varias identificaciones con personajes reales importantes del entorno, así como de una o varias figuraciones de procesos psíquicos internos (es decir, instancias psíquicas, pulsiones).

"Es un *guión* imaginario...", es decir que no pertenece al registro de lo real, sino que va más allá del mismo, producto de la creatividad que todos tenemos.

Alude no tanto a la facultad de imaginar como al mundo de lo imaginario, sus contenidos, la actividad creadora que lo anima. En tanto es un guión del orden de lo imaginario, no responde a las pautas de organización de la realidad, sino a las propias de lo que Freud llamó "realidad psíquica". Su organización está dada, pues, siguiendo la lógica del inconsciente; de acuerdo a las caractéristicas propias del proceso primario.

"(...) en el que se halla *presente el sujeto* (...)". Presente como actor, presente como espectador. Tal como en el sueño, el sujeto puede involucrarse en el fantasma como espectador del guión que se dramatiza.

"(...) que *representa*, en forma más o menos deformada

por los *procesos defensivos*, la realización de un deseo y, en último término, de un *deseo inconsciente*".

En tanto el fantasma articula el deseo y la defensa, puede ser pensado como una "formación de compromiso", tal como el síntoma o el sueño.

Al representar un deseo suscita mecanismos defensivos. Defensas que, a su vez, se hallan indisolublemente ligadas a la función primaria del fantasma: la escenificación del deseo.

Para completar el concepto de "fantasma" es necesario agregar un componente central: *su presencia en la acción*.

Al respecto dice Kaës (1973): "(...) sostendremos que el *fantasma* es el principio organizador de toda actividad y de todo pensamiento, hállense éstos o no reorganizados según los procesos secundarios, o hállense paralizados por otro fantasma."

Las estructuras fantasmáticas tienen un dinamismo propio, en virtud del cual intentan expresarse, encontrar una salida hacia la conciencia y la acción.

El fantasma es siempre individual, pero se moviliza y activa en las relaciones con los otros.

Las relaciones entre los seres humanos ponen en juego dos dimensiones: una psicológica, fantasmática; y otra técnica.

El polo técnico, material o funcional, está ligado a la realización de la tarea y a la circulación de bienes e ideas, por lo que se organiza según la lógica del sistema percepción-conciencia.

La circulación fantasmática "estimula, influye o impide que se desvíen las realizaciones técnicas reales: reúne u opone a los individuos incidiendo más en su forma de ser y de sentir que en las formas de actuar: quiere provocar la puesta en común de la realización imaginaria de las amenazas y de los deseos individuales inconscientes" (Anzieu, 1986 pág. 202).

La *fantasmatización* o actividad de fomento fantasmático resulta especialmente estimulada en las relaciones interhumanas por los espacios facilitadores de la creatividad y la imaginación: la amistad, el amor, el arte, la ciencia, la religión, las discusiones libres, etc.

Se trata de una actividad del preconsciente que articula

representaciones de cosa y representaciones de palabra según relaciones complejas, por la intervención de los proceso de desplazamiento, condensación, figuración simbólica, transformación de su contrario.

En todo encuentro con los otros el sujeto, o bien se repliega sobre sí mismo (como una forma de defenderse y proteger su identidad) o bien pone en juego sus fantasmas individuales en un intento por organizar la actividad común en torno a su fantasma individual y hacer que los otros actúen de acuerdo con "su propio guión imaginario".

Los otros pueden hacer eco o no a este fantasma individual, proceso que Ezriel denominó "*resonancia fantasmática*".

"La *resonancia fantasmática* es el reagrupamiento de algunos participantes alrededor de uno de ellos que, a través de su manera de ser, sus actos, sus ideas, ha hecho ver o ha dado a entender una de sus fantasías individuales inconscientes. Reagrupamiento quiere decir no tanto acuerdo como interés, convergencia, eco, estimulación mutua" (Anzieu, 1986 pp. 204-205).

De este modo, los distintos miembros del grupo ocupan las distintas posiciones incluidas en el escenario fantasmático. El guión imaginario se convierte así en organizador del grupo. Para Anzieu, primer organizador del funcionamiento grupal.

En la clase escolar.

"...La actividad formativa, la relación entre el formador, el ser en formación y sus respectivos objetos son organizadas, dinamizadas o paralizadas, de todos modos infiltradas por fantasmas con respecto a los cuales dicha actividad y dichas relaciones constituyen, sin embargo, una ruptura, así como el vasallaje respecto del fantasma es irreductible a un liso y llano reflejo de este en su elaboración" (Kaës, s/f).

Es en la medida en que existe una fantasmática subyacente común a la mayoría de los miembros que existe una unidad, es decir, que existe un grupo y no sólo una serie de individuos.

Es esta fantasmática (dada por la puesta en común de algún fantasma individual) la que determina el comporta-

miento del grupo, sus formas de pensamiento y acción: unidad o enfrentamiento entre sus integrantes, eficacia o parálización, apatía o animosidad, orientación a la tarea u obstaculización de la misma.

Basándonos en el hecho de que las actividades centrales en las clases escolares son el aprendizaje y la enseñanza, nosotros creemos que las mismas tenderán a organizarse predominantemente en torno a fantasmas que incluyan en su guión imaginario los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Kaës denominó a estas fantasmáticas, "fantasmas de la formación".

Según cuál sea el fantasma de la formación subyacente, será la relación que el educador establezca con los alumnos, los contenidos, las técnicas, las actividades a realizar y sus resultados. Lo mismo cabe decir de los alumnos y del grupo de aprendizaje.

La permanencia de alguna fantasmática de la formación individual como organizador psíquico de la clase es posible por varios motivos.

En primer lugar, porque los contenidos "típicos" expresados en las fantasmáticas de la formación son poco numerosos.

Por otro lado, porque la realidad de la clase escolar presenta efectivamente, aunque en forma variable y en distingo grado, las mismas características que se expresan en las distintas fantasmáticas de la formación.

Esta articulación entre realidad material de la clase y realidad psíquica de la fantasmática de la formación suele verse reforzada por los mecanismos de proyección-introyección.

Los sujetos proyectan sobre la realidad sus fantasmáticas, el deseo que las anima y las ansiedades que conllevan, en un intento por hacer coincidir dicha realidad con la representada. En la medida en que no se producen rectificaciones, la reintroyección de lo proyectado intensifica los contenidos fantasmáticos, reforzándolos.

Fantasmáticas de la formación

Las "fantasmáticas de la formación" son guiones com-

plejos que suelen articular distintos fantasmas vinculados por una temática o estructura común.

Es posible identificar distintos grupos fantasmáticos, según las características sobresalientes del guión imaginario. Características que aluden a diversos aspectos de la formación.

Mencionaremos a continuación las principales fantasmáticas de la formación. Las mismas han sido tomadas de Kaës, aunque la clasificación y organización que presentamos es una reelaboración nuestra.

Formación - deformación: El deseo de "formar", de "ser formado" o de "formarse", expresión de la pulsión de vida, se ve permanentemente enfrentado con el deseo y el temor de "deformar", de "ser de-formado" o de "de-formarse", sostenido por la pulsion de muerte.

Este enfrentamiento es inherente al deseo de enseñar y de aprender. Querer que el otro aprenda es en cierto modo querer que pierda algo para que pueda adquirir otra cosa; es querer que muera de algún modo para que viva de algún otro.

No es sino por el reconocimiento de esta dimensión destructiva, por la aceptación de la muerte simbólica, que el educador puede aceptar la separación del educando, su crecimiento, su autonomía y en definitiva, su "formación".

La formación como relación materna: la actividad de formación puede ser considerada como la realización de un deseo de maternidad y gestación, de un restablecimiento del primer universo materno, de una vuelta a la matriz, al cuerpo de la madre, a su deseo. En esta dimensión fantasmática, formador y ser en formación asumen los papeles complementarios de madre e hijo. La identificación del educador con la madre o con distintas partes de esta, determina diferentes guiones fantasmáticos que estrucuran de diverso modo el proceso de formación.

La formación como creación: En este registro fantasmático, los seres por formar son considerados objetos por crear, modelar, amasar y reparar.

En tanto la Creación es un atributo divino, el deseo de crear al ser en formación, de darle el ser y la vida, iguala fantasmáticamente al formador con el Dios-Creador, con su

omnipotencia. Deseo "culpable" en la medida en que implica el deseo de apoderarse de los atributos divinos.

La formación como control: formar a otro es cambiarlo, modelarlo, darle la forma que uno desea que el otro asuma. Ello implica supervisarlo, controlarlo, dominarlo para que se desarrolle en el sentido deseado. Control y dominio que nos llevan a las realaciones de poder entre formador y ser en formación y sus connotaciones sado-masoquistas.

Pero el control aparece también respecto al formador mismo, para evitar el mantenimiento y transmisión de tendencias destructivas. El formador debe controlar tanto las tendencias agresivas que vienen del exterior como las que surgen de sí mismo.

El temor a la castración en el proceso formativo: Toda formación, todo crecimiento se produce siempre, en el fantasma, en detrimento de otro, del formador. El deseo de formarse se vive así como un ataque agresivo al otro y se teme, por consiguiente, su venganza. El temor a la castración es el miedo a la venganza del otro por la propia agresividad proyectada sobre él. También el formador debe hacer frente a este temor, producto de su identificación fantasmática con el Dios-Creador, a quien arrebataría su poder para poder formar, haciéndose acreedor a la venganza divina. La superación de este temor es lo que permitiría al educador desembarazarse de sus propias tendencias agresivas, evitando su proyección sobre el educando.

La formación como superación de pruebas: Las pruebas que deben superar formador y ser en formación consisten en el enfrentamiento con la destructividad, la muerte, la sexualidad, y con las imágenes infantiles de la madre, el padre y uno mismo. Su finalidad es el triunfo de la pulsión de vida, del deseo de formar por sobre el deseo de de-formar. Lo esencial es el enfrentamiento con la propia omnipotencia, con el temor a la castración. En última instancia buscan la liberación del objeto fantasmático y el acceso a la dimension de la técnica, de lo simbólico.

Análisis de la fantasmática de la formación en una clase escolar

Los fragmentos que se transcriben a continuación, tanto los de entrevista como los de clase, corresponden a un segundo año de una escuela nacional ubicada en el Gran Buenos Aires que se encuentra implementando el Ciclo Básico General desde 1989.

Los datos fueron recogido en 1990 como parte de mi investigación "Las representaciones de la formación y su relación con la práctica pedagógica", que continúa en la actualidad con una beca del CONICET.

Para indagar las fantasmáticas de la formación presentes en los alumnos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas, en las que se incluyó la administración de material proyectivo (identificación con objetos y animales, fábulas y prueba de asociación con imágenes).

Las fantasmáticas de la formación en el grupo de alumnos

En todas las entrevistas realizadas a alumnos de este curso encontramos que el contenido fantasmático que prevalece es la *fantasmática de la formación como control,* lo que se evidenciaría en la representación de la relación educador-educando como una relación asimétrica, en la cual el docente tendría poder para imponer (tareas, evaluaciones) y para sancionar.

"Y en realidad nosotros estamos atados a hacer lo que nos piden y... hacer lo que ellos dicen. No tenemos libertad de ser y decidir sobre algunas cosas" (de una entrevista a cuatro alumnas).

"Bueno, los... los perros (alumnos) son mandados por los... leones (profesores)... que... dan... que dan... pájaros carpinteros (tarea)..." (fragmento de la fábula elaborada por un alumno).

"Porque nos hacen trabajar como locos" (de una entrevista a tres alumnos).

"Porque por ejemplo, los policías vendrían a ser los profesores que mandan a los alumnos" (identificación de los docentes con la foto de un policía, correspondiente a una prueba de asociación con imágenes).

Asimetría que, en general, asume rasgos de dominación-sumisión. El saber y la tarea se transformarían, en manos del educador, en instrumentos de control y de abuso de poder. De esta manera la relación formador –ser en formación adquiriría connotaciones sádicas. Situación que se haría especialmente crítica en la evaluación (poderoso instrumento de poder-control).

Este poder– control del profesor sería correlativo de la impotencia, del no-poder del alumno. Ello provocaría el temor a ser destruido o devorado por el formador si se lo decepciona no cumpliendo con sus expectativas, no realizando bien la evaluación.

"Porque hay veces que toman pruebas, así, sin avisar y hay temas que por ahí no los explican bien y vos no lo entendiste. Y bueno... y te lo toman en la prueba, entonces no sabés qué poner" (fragmento de entrevista a una alumna).

"Bueno. El perro bulldog (profesora) entra al curso, comienza a ladrar y nos muestra...poniendo insuficiente, siempre ... comienza la tarea, oh, oh, oh... Se hacen todos los burros. ...sigue ladrando y de repente se le ocurre... ¿a qué animal? qué nombre le habíamos puestos a la... ¿a la clase? Enjambre. Empieza... a molestar a las abejas (alumnos) ...hasta que se le ocurre... sacar la... hasta que se le ocurre a la araña mortífera (evaluación). Entonces ahí... Entonces a una abeja (alumno) le saca la miel. ...a todos los insecticidan y... muy pocos sobreviven. Listo, ya está. A una abeja le roba la miel". (Fábula elaborada por tres alumnos).

"(...) Bah, yo me pongo siempre re-nerviosa en las pruebas. Como si te estuvieran comiendo, no sé, que no podés hacer nada, una hiena, qué sé yo, no sé." (identificación de la evaluación con un animal).

"(La evaluación) una bruja. Brujerías. Si, porque por ahí una sabe, pero mágicamente...Es que una se pone nerviosa y te va mal en las pruebas, (...) No sé, es una cosa que me pone nerviosa y se me borra todo de la mente. Sería como un animal que está ahí para atraparte y no te deja salir de ahí. No sé, un cuervo, algo parecido. Que te saca todo. Que te saca el cerebro. Y los ojos." (identificación de la evaluación con un animal realizada por cuatro alumnas).

El formador buscaría, en estas historias, lastimar a los educandos; sacarles lo que producen; aniquilarlos; destruirlos. Los temores que se expresan darían cuenta de la presencia de las *angustias primitivas* de ser devorado, despedazado, aniquilado, vaciado, así como también perseguido.

La *evaluación* expresa la estructura bipolar propia de la fantasmática de la formación como control. La alternativa sería salir airoso de la prueba y evitar así "ser comido/destruido"; o fracasar en la prueba y ser "aplazado/comido/destruido". Los "buenos" lograrían salvarse; mientras los "malos" serían devorados-muertos por la evaluación.

Pero además, el éxito en la prueba se vería dificultado por la sensación de impotencia que acompaña a la situación.

"Y... al final de realizar toda la tarea, dar todo un tema, los leones (profesores)... toman... toman... le toman la víbora (evaluación) a los perros. Y según lo que estudiaron los perros, saldrá bien o mal la víbora." (fragmento de la fábula elaborada por un alumno).

En este cita se evidencia además el desplazamiento del éxito o fracaso del alumno en la prueba (la que sale "bien" o "mal" es la evaluación misma y no el alumno), lo cual puede entenderese como una proyección defensiva provocada por el temor que la evaluación despierta.

Poder-control que se manifestarían no sólo en relación con la tarea, con lo instrumental; sino también *en la dimensión afectiva.*

"Hay algunos profesores que vienen con un carácter que... los problemas que tienen en la casa, se los desquitan con nosotros..."

"Pero hay algunas cosas que son... que por cualquier cosa ya te ponen N, o por cualquier tontería... (?) Y porque debe tener muchas escuelas y están saturadas de tener tantos chicos, de ver todo el día chicos que... las molestan y... entonces se desquitan por cualquier cosa (...)"

Otra expresión del sadismo en la relación pedagógica es la *desconfianza.* Esta se evidenciaría en las acusasiones mutuas, en la desvalorización y la despreocupación por el otro, tal como puede verse en este fragmento de entrevista.

"(Los profesores) porque siempre nos están acusando de que nosotros no estudiamos, de que no nos preocupa-

mos por nada. (...) No que los profesores vienen y te preguntan ¿Por qué no estudió? Tiene que estudiar ¿Lo hizo? ¿No? Bueno, tiene una N, se lleva la materia. Así que ellos te dicen... a ellos no les preocupa por qué no pudiste estudiar, por qué no pudiste hacer esto, el otro, por qué no pudiste hacer nada. (...) Y por ahí no aparecen en dos, tres semanas y aparecen el día de la prueba. Y vos no entendiste nada y hay temas que le querías preguntar, que no entendías, y te la toman igual."

Mientras algunos alumnos parecieran *aceptar la asimetría* y el poder del docente como algo inevitable (o aun con ciertos rasgos positivos); otros se rebelarían ante ello.

El primer tipo de reacciones puede verse en aquellas entrevistas en las que se manifiesta la resignación del alumno o el reconocimiento de la necesidad de imposición por parte del educador para que el educando aprenda.

"(Identifica a los alumnos con perros) porque (risas) se portan todos, así como con alguien que los manda, como el perro con... con la madre. Por ejemplo, la madre lo... los hijos de la perra le hacen caso a la madre, todo así. Nosotros le hacemos caso a los profesores." (identificación con un animal realizada por un alumno)

"(...) Son igual que nosotros. Lo que pasa es que ellos toman una responsabilidad sobre todos nosotros... Es lo mismo que si nosotros cuando seamos grandes seamos profesores, vamos a seguir pareciéndonos a ellos, vamos a tratar de gritarles para que aprendan porque... es peor para el profesor que los chicos, que... ningún chico aprenda, ¿no? (...)" (de la entrevista a una alumna).

En estos casos el poder-control del formador es considerado como un elemento necesario para el aprendizaje de los alumnos. La representación del "castigo" como consecuencia del no cumplimiento por parte del alumno de su tarea, de su obligación, y la consideración del formador como responsable por el aprendizaje de los educandos, justificarían el control que éste ejerce sobre los alumnos.

Los mecanismos defensivos de identificación especular profesor-alumno (el alumno en el lugar del profesor haría lo mismo, ejercería su mismo poder-control) racionalización e identificación con el agresor, permitirían aceptar el

poder-control del docente desde una actitud de sumisión, facilitando así la perpetuación de la fantasmática subyacente.

Por su parte, la *rebeldía* se expresaría:

– en la falta de interés por la enseñanza del docente, en el no prestar atención:

"Total uno está mirando el techo, otro está charlando, el otro está escribiendo dibujitos en el banco, otros juegan al ta-te-ti, y así, por más que el profesor lo explique más de mil veces, nadie lo va a entender".

"Estan todos mirando al profesor y a la profesora hablando y todos con caras de bobos sin prestarle atención".

– en la indisciplina:

"En general nosotros somos un grupo bastante unido. Si hacemos lío, hacemos lío todos. Ninguno se queda afuera. Esto es lo que tiene de bueno el grupo..."

"No, son tremendos. No, es que todos son así. Así que a todos no pueden aplacarnos".

En una de las entrevistas se observan ambas reacciones: el educando es capaz de aceptar el control del formador y también de rebelarse cuando éste asume características sádicas:

"Hay con las profesoras que nos llevamos bien, somos, estamos bien, contestamos... y todo. Pero con las profesoras que son malas, que por cualquier cosa te ponen N, así, con esas profesoras... le hacemos lío, qué sé yo."

En las representaciones de varios de los entrevistados se evidencian también rasgos propios de las *fantasmáticas de la formación como transmisión del saber y como relación materna*. Estos últimos dos sentidos se encontrarían siempre relacionados con el de la formación como control.

Si el formador ocupa el lugar fantasmático de quien tiene el poder y el saber, de quien controla al educando y la situación, su función será *transmitir su saber* a los alumnos que no lo poseen.

"Y es lo que pasa... con los profesores que tienen conocimiento y lo dan a los alumnos."

"Porque te lo transmite, te lo está transmitiendo. (...) Te lo transmite el que tiene, el que tiene la información te lo transmite de alguna manera, o de otra, escrita, oral."

"Porque el conocimiento se da desde arriba y alguien le iluminaba la mente."

La *fantasmática materna* aparece en su *vertiente negativa*, de privación, de no cumplimiento con el rol esperado, tal como indicarían la desconfianza y el sadismo.

"Porque son, no es como que ellos, ellos nos... ellos a los hijos, supongamos los patos, no sé, no se preocupan porque anden por ahí, que no estudien, que anden en otra (...) A ellos no les preocupa por qué no pudiste hacer esto, lo otro, por qué no pudiste hacer nada" (justificación de la no elección como representación del educador de una foto en la que se ve un grupo de patos).

En todos los casos la relación docente-alumno es representada como una *relación dual*, no mediatizada por el conocimiento, en tanto éste sería representado siempre como una posesión del docente.

Otro rasgo característico de la fantasmática de la formación en los alumnos entrevistados (y que guarda estrecha relación con la fantasmática de la formación como control) es la atribución de *rasgos negativos* a los diversos componentes de la situación formativa:

– la escuela: "Con ésta (por una foto en la que se ve una pared con una ventana tapiada) podríamos haber representado a la escuela, todo tapado, que siempre tenemos que estar... ahí... adentro"

– los alumnos: son "tremendos", "unas bestias"; las chicas son "víboras" por lo "jodidas".

– la tarea es una "tortura", o "una boa, ¿viste? larga y pesada", o "un elefante, algunas veces se te hacen pesadísimas";

– el conocimiento: está "medio tuerto";

– los profesores: son "agresivos", no se preocupan por los alumnos, "ponen N por cualquier cosa".

Pareciera que estos aspectos negativos corresponden a la imagen de "lo que es", apareciendo como una situación de la que, a lo sumo, es posible quejarse; pero que aparentemente no sería posible cambiar.

El predominio de vínculos negativos haría pensar en la *escisión del objeto* y la consideración de la formación como *objeto parcial malo*. Ello daría cuenta, además, del predominio de la *pulsión de muerte* en la fantasmática de la formación de estos alumnos.

Los mecanismos defensivos usados frente a las angustias que despierta esta fantasmática, este predominio de la pulsión de muerte serían:

– la *escisión* del objeto y su consideración como objeto parcial malo. Este sería el mecanismo de defensa básico;

– la *ambivalencia* que se evidenciaría en:

•la representación del alumno como impotente (en particular en relación a la evaluación) y a la vez capaz de enfrentar al educador (en la rebeldía);

•la consideración de la situación simultáneamente como un castigo y como una decisión propia.

"Porque acá es como que el castigo, el... que en realidad no, esto de que no somos libres no es un castigo, sino es como que estamos atados a eso que es nuestro destino, digamos."

•la imagen del docente como con poder sobre sus alumnos pero no sobre sus propios actos.

"Y no, no aprendo mucho. A veces de una clase, que charlan, saco algunas cosas en limpio. (...) No, porque los profesores dan el programa. Entonces, no es la profesora. E: Entonces, ¿de quién depende? A: del programa."

La *fantasmática de la formación como control*, que predominaría en este grupo de alumnos, guarda estrecha relación con las *fantasmáticas* que despierta la *evaluación*. Relación que se justificaría por el lugar central que ocupa la evaluación en sus representaciones de las clases.

Su incidencia en la clase escolar

La incidencia de la fantasmática de la formación como organizador de la clase escolar se hace tanto más evidente cuanto más fracasan como organizadores de la misma la tarea y el poder pedagógico.

El predominio de una fantasmática de la formación en la que prevalece la pulsión de muerte, permite entender que cuando la clase se encuentra organizada especialmente por el polo fantasmático, con escasa estructuración desde los niveles social e instrumental, prevalezcan ansiedades y defensas primitivas asociadas a los temores de ser destruido, muerto, roto.

En la situación analizada, la posibilidad de introducir el polo de lo técnico, de realizar actividades académicas, se encuentra claramente relacionada con el ejercicio de un control fuerte y permanente de todas las variables presentes en la situación por parte de las profesoras.

Pareciera como si la actividad académica sólo fuera posible en marcos estrictos y fuertemente controlados desde el educador. Una disminución de este ejercicio del poder, se traduce en perturbaciones en la organización instrumental, indisciplina y evasión de la tarea, ante la mayor incidencia de los aspectos inconscientes.

Las ansiedades que acompañan esta fantasmática explicarían la "huida" de la clase. Si lo que prevalece es la representación de la clase, de los docentes y de los conocimientos como objetos parciales negativos, es lógico pensar que en las actitudes manifiestas han de encontrarse signos de rechazo de los mismos.

Por ejemplo:

Clase de inglés:

(...) Sigue habiendo murmullo.

P: Ya está chicos, ¿podemos empezar? Vamos a hacer un pequeño juego en donde cada uno de ustedes van a sacar una tarjetita. Vamos a armar preguntas y respuestas con la entrevista del otro día.

A: Yo no juego

Otro A: ¿Los que no queremos jugar?

Otro A: No quiero, es aburrido.

P escucha, pasa por los grupos para que saquen tarjetitas.

(...) El resto de la clase si no está P cerca no trabaja.

Taller Integrado de Ciencias Exactas y Naturales:[3]

(...) A dice que su grupo no tiene el material para la exposición, que no sabía que era hoy.

PM: Fue feriado y después se suspendió por la película. Entonces queda para la clase siguiente.

3. El taller integrado de Ciencias Exactas y Naturales (de ahora en más T.I.) reúne matemática y ciencias naturales. Tiene una carga horaria de un módulo semanal y está a cargo de las profesoras de matemática (identificada con las iniciales PM) y de ciencias naturales (PCN).

A: Pasó mucho tiempo

PM: ¿Tenemos que venir el feriado para que no pase mucho tiempo?

(...)PM: Chicos, el panorama grupo por grupo. La realidad es que algunos grupos tienen el trabajo sumamente incompleto, el listado de los productos sobre la investigación. Otros tienen el listado que se hizo en 2° 1a. Tenían que tener el listado con el propelente que usan y su clasificación. En la evaluación del Taller el trabajo no está bien hecho (...) Ustedes no tienen posibilidad de tener la misma lista que 2° 1a porque fue producto de un intercambio. Vamos a continuar con el listado y vamos a comentarlo. Pero sepan que de esta primera parte la evaluación no es favorable (...).

PM: (...) Voy a empezar a dictar.

(Todo el grupo saca carpetas).

PCN: ¿Esa es tu carpeta? (con sorpresa). A ver saquen todos la carpeta.

(Algunos alumnos no la tienen. PCN revisa las carpetas de las alumnas del lado de la pared. Una A se excusa por lo que le falta. PM revisa las carpetas de un grupo. PCN va a tomar nota de los que tienen carpeta. Busca la libreta. PM hace lo mismo en otro grupo. Bajó el murmullo).

Las *ansiedades y temores* se expresarían en:

– las oposiciones a la tarea, el sabotaje de las actividades: dado no sólo en los hechos (no cumplimiento o distorsión de las consignas, no traer el material, no hacer la tarea prevista, copiar lo hecho por alumnos de otro curso); sino que es también verbalizado por algunos alumnos;

– las actitudes en clase: predominio de los gritos, de los roles individuales, de las agresiones hacia las docentes;

– los elementos proyectados sobre las profesoras: con claros contenidos negativos de alto nivel de agresividad.

– la sensación de apatía, de deseo de "no estar ahí", registrados por la observadora y verbalizados por un alumno en el deseo de "quedarse dormido".

Las respuestas de las profesoras ante la situación de trasngresión y no compromiso, ante las proyecciones de contenidos negativos realizadas por los alumnos, es siempre el *control* (aunque éste a veces no sea aceptado por los

alumnos), la calificación-descalificación, las normas, el ejercicio del poder institucionalmente delegado.

Es decir que las proyecciones de los alumnos no son tenidas en cuenta por las docentes. En todas las clases, las profesoras parecieran manejarse utilizando la *negación* como respuesta a las actitudes de los estudiantes:

– negación de la no tarea, de las actitudes de sabotaje, del no reconocimiento de su autoridad, del desinterés de los alumnos (en el caso de los profesores que, como la de inglés, no ejercen un poder reconocido por los alumnos);

– negación expresada en la no consideración de las ansiedades y temores subyacentes que obstaculizan la tarea (como en el caso del Taller Integrado).

Ante la proyección de contenidos negativos por parte de los alumnos, las docentes actúan proyectando a su vez contenidos que pueden considerarse también como agresivos (amenazas, llamados de atención a los gritos, bajas notas, etc.). Las proyecciones de los alumnos son entonces devueltas por las docentes como un espejo, sin previa elaboración.

De este modo, no favorecen la elaboración de las fantasmáticas subyacentes, en tanto re-proyectan sin elaborar, ubicando en los educandos la culpa y la responsabilidad, devolviéndoles una imagen de sí mismos en las que predominan contenidos negativos.

Imagen que no sólo no facilita la elaboración de los contenidos fantasmáticos, sino que incluso los refuerza. El aumento de control, las sanciones, los llamados de atención serían vividos por los alumnos, desde el predominio de la fantasmática de la formación como control, como un ejemplo más de la "maldad" de los docentes, de la escuela, del conocimiento, como un ejemplo más de abuso de poder, de uso sádico del mismo.

La reintroyección no rectificada de lo proyectado llevaría a los alumnos a una intesificación de los contenidos negativos.

Se genera así un circuito de proyección-introyección donde lo que se reintroyecta es el mismo contenido (agresión) aumentado, sin posibilidad de elaboración ninguna, lo cual lleva a una relación cada vez más perturbada por el incremento de la agresividad.

El predominio del *polo de lo técnico* (de la enseñanza, del aprendizaje) no será posible en tanto prevalezcan estos contenidos fantasmáticos, en tanto estos contenidos no sean elaborados y superados.

Ello sólo será posible por el *reconocimiento* del nivel de lo inconsciente en los grupos y de su lógica; por la *reflexión* sobre este nivel por parte de los educadores, para poder así tolerar las proyecciones de los alumnos sin sentirse personalmente agredidos, elaborarlas y facilitar una relación en la que los juegos de introyección-proyección permitan una elaboración de los contenidos proyectados.

BIBLIOGRAFIA

Anzieu, Didier, *El grupo y el inconsciente*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1986, 2da ed.

Bejarano, Angelo, "Essai d'etude d'un groupe large", extrait du *Bulletín de Psychologie*.

Bion, W. R., *Experiencias en grupos*, Paidos, Buenos Aires, 1980.

Kaës, René, "Aspects de la régression dans les groupes de formation. Readolescence, perte d l'objet et travail de deuil", extrait de *Perspectives Pshychiatriques*, 41, 1993

Kaës, René, *El aparato psíquico grupal*, Granica, Barcelona, 1977.

Kaës, René, "Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar", en Kaës, René y otros, *Fantasma y formación*, DUNOD, París, traducción mimeografiada (en castellano).

Kaës, René, *Deseos de formar y formación del saber*, (traducción mimeografiada en castellano); Dunod, París, 1978.

Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand, *Diccionario de Psicoanálisis*, Editorial Labor, Barcelona, 1981.

Mastache, Anahí, "Representaciones de la formación. Literatura y mito", en: *Cuadernos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 13 (En prensa), Buenos Aires, 1991.

Mendel, Gerard, *La rebelión contra el padre*, Ediciones Península, Barcelona, 1975.

Millot, Catherine, *Freud anti-pedagogo*, Paidós, Barcelona, 1982.

Usandivaras, Raúl J., *Grupo, pensamiento y mito*, EUDEBA, Buenos Aires, 1982.

X. LA TAREA ACADEMICA VISTA COMO UN OBJETO DE ANALISIS ESENCIALMENTE COMPLEJO

UN ESTUDIO SOBRE LAS DIFERENCIAS ENTRE EL TRABAJO INDIVIDUAL Y EL GRUPAL(1)

Diana Mazza

"Trabajar solo lo positivo que tiene es que hay como una mayor libertad, o no hay una carga de decir 'no sé si le gustará al otro' es mi responsabilidad, lo escribo yo, y después si me va mal o bien me va a mí".

"(Con el trabajo grupal) logré fundamentalmente que saliera un escrito que yo sola no hubiese hecho. Por la forma de hacerlo, por determinado tipo de lenguaje, porque por ahí salía en el grupo la idea de hacer un diálogo y a mí me hubiese salido un relato... o porque por ahí salía la idea de hacer una cita y a mi no se me hubiese ocurrido... La incorporación de cosas nuevas; individualmente estás más cerrado ¿no? No tenés tanto lugar a otras cosas, a la creación."

"Era como que la evolución iba latente. Trabajabas en grupo, te impulsaba, te daba ganas, encontrabas cosas nuevas, te motivaba, y después, cuando te encontrabas a solas frente al papel, encontrabas que no sabías cómo ni de dónde pero era otra cosa".

Los que acabamos de transcribir son fragmentos de entrevistas realizadas a alumnos universitarios de un taller de escritura. Pertenecen a la primera etapa de una investigación cuyo objetivo es indagar las diferencias entre la tarea individual y la grupal. El primero de ellos responde a una

1. Artículo basado sobre los avances de investigación del proyecto "La producción de conocimiento en situación individual y grupal" realizado durante los años 1990-1992 a cargo de Diana Mazza, con beca de CONICET y bajo la dirección de Marta Souto.

pregunta acerca de la especificidad del trabajo individual; el segundo acerca del trabajo grupal; el tercero acerca de las vinculaciones entre ambas formas de trabajo. La índole de los datos vertidos tal vez sugiera ya alguna idea acerca de que el abordaje de la tarea, desde esta perspectiva, involucra aspectos que van más allá del análisis de una propuesta curricular o metodológica, y que requiere de la consideración de todos los aspectos que configuran la situación de implementación. Nuestro propósito será volcar aquí algunos resultados de investigación que ilustren un modo particular de enfocar la tarea, esto es, concebida como un objeto de análisis esencialmente complejo.

El estudio realizado –y del que provienen los fragmentos citados– se llevó a cabo en un grupo de aprendizaje que permitía, dada su propuesta didáctica, observar situaciones de trabajo en pequeños grupos –cuatro a seis miembros–. Al mismo tiempo, reservaba actividades de elaboración individual; esto hacía posible que pudiéramos interrogar a los sujetos sobre las diferencias que ellos encontraban entre las dos instancias de trabajo, y además, sobre posibles vinculaciones entre ellas, es decir, si lo logrado en el grupo favorecía luego su trabajo individual.

Metodológicamente, el estudio fue de tipo cualitativo, empleando entrevistas en profundidad, observaciones de tipo etnográfico y administración de material proyectivo. Se comprenderá mejor el porqué de este encuadre una vez que discutamos los fundamentos teóricos de los que partimos y la definición de tarea que estamos manejando.

Partiendo del supuesto de que los modos de trabajo individual y grupal presentaban diferencias, el objetivo, desde la primera etapa del estudio, fue indagar en qué consistían tales diferencias. Es por eso que nos preguntábamos: ¿radican en el tipo de producto al que llegan?, ¿en los procesos de elaboración?, ¿qué imágenes o representaciones tienen los protagonistas de una y otra instancia?, ¿ven algún tipo de vinculación entre ambas?, ¿en qué medida el tipo de conocimiento en juego promueve cierta estructuración de la tarea generando diferencias específicas entre lo individual y lo grupal?

Estas son algunas de las preguntas que continúan guiando el proceso de investigación. Actualmente se lleva a cabo

un segundo análisis de caso; también se trata de un grupo universitario pero abocado a la adquisición de un objeto de conocimiento de orden más técnico del que supone el aprendizaje de la escritura literaria. En esta oportunidad sólo nos limitaremos a plantear algunas hipótesis construidas en base al primer estudio, y que sirvan para trabajar el tema de la tarea en los grupos de aprendizaje.

1. ¿Por qué analizar la "tarea" y en qué sentido?

Si suponíamos que las diferencias entre el trabajo individual y grupal involucraban aspectos que iban más allá de la enunciación de una consigna y de la organización de una "actividad", era necesario definir el problema de manera tal que diera lugar al análisis de dichos aspectos. Es decir, era necesario construir un concepto de tarea que fuera coherente con esta premisa epistemológica que sostenía la complejidad del objeto.

El concepto de "tarea" tal como será definido aquí, proporcionaba un espectro de variables de observación lo suficientemente amplio como para abordar la situación de clase sin perder de vista su carácter esencialmente complejo.

Al hablar de complejidad del objeto estamos haciendo referencia a su multidimensionalidad, esto es, a la posibilidad que éste tiene de ser abordado desde diferentes niveles de análisis y consecuentemente interpretado en base a distintas herramientas teóricas. Nos referimos también al hecho de que pueda ser "leído" desde diferentes planos de significación –manifiestos y no manifiestos–. Finalmente, con complejo también aludimos a que este objeto, que es construido, si bien privilegia un cierto ámbito (2) (individual, interpersonal, grupal, institucional, social) es a su vez "atravesado" por el resto de ellos en relaciones de determinación múltiples.

Ahora bien, lo que aquí proponemos es abordar el problema de la complejidad del objeto definiendo "tarea" en función de tres premisas teóricas: la tarea se enmarca en

2. Llamamos "ámbito" a la amplitud de elementos o fenómenos considerados en el trabajo de análisis, pudiendo reconocer así un ámbito individual, interpersonal, grupal, organizacional, social.

una "situación de clase" que opera como contexto, la tarea genera demandas de aprendizaje específicas, y la tarea supone un nivel de funcionamiento implícito o no manifiesto. Nos dedicaremos en lo inmediato a esclarecer cada una de estas premisas.

Tarea y "situación de clase"

Reconocer la complejidad del objeto nos lleva a encarar el estudio de la tarea en el contexto en el que ésta se lleva a cabo, es decir, en lo que llamaremos "situación de clase".

Este modo de enfocar el problema se basa en el supuesto de que la comprensión de cualquier fenómeno humano sólo es posible en función y en relación estrecha con el contexto real y con todos los factores que configuran la situación. Llamamos "situación" al "conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones, que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo" (Bleger, 1963). La conducta de un individuo o un grupo se da siempre en función de relaciones y condiciones interactuantes en cada momento, por lo cual, la comprensión de una y otras debiera formar parte de un mismo trabajo de análisis.

Siguiendo esta línea, "situación de clase" haría referencia al conjunto de factores o elementos presentes en un espacio y en un tiempo, en relación con un grupo de aprendizaje. Esto supone entonces un nivel de análisis privilegiado que es el grupal, y una unidad de análisis que es el grupo de aprendizaje.

"Grupo de aprendizaje" es definido así como "una estrucura formada por personas que interactúan, en un espacio y en un tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos) a través de su participación en el grupo." (Souto, 1985).

La definición de grupo clase ya señala que, además de presentar características propias de su ámbito (grupal) y en relación con las características peculiares del grupo de aprendizaje, se encuadra en un conexto institucional. La institución en la que se inserta constituye, respecto del grupo clase, un ámbito de mayor amplitud desde el que probablemente se opere cierta determinación a través de la oficialización de ciertos grupos sociales, un sistema

normativo que actúa regulando la vida de esos grupos, y un sistema de significaciones subyacentes propias de su cultura (Ardoino, 1974).

Siguiendo esta línea, tomar en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la tarea supone extenderse en alguna medida hasta el ámbito institucional en el que el grupo se inserta. Atravesamiento especialmente evidente en lo que respecta a modelos pedagógicos y a pautas propias de la cultura institucional.

Tarea y demandas de aprendizaje

Dimos ya entonces un primer paso en la caracterización de "tarea" definiéndola desde una perspectiva situacional. No se trataría de la instrumentación meramente técnica de una propuesta didáctica, sino que aparece encuadrada en un contexto que le otorga sentido y la determina en forma compleja. Pero precisemos aún más el concepto, sobre todo en lo que hace a las diferencias entre "tarea" y "actividad".

Para Doyle (1986) el trabajo en el aula se define por la "tarea académica". La tarea es considerada como la unidad básica de tratamiento de la clase, y es entendida como una puesta en escena de conductas, una unidad ecoconductual compuesta de elementos que rodean y regulan la conducta. La tarea se halla constituida por "las estructuras situacionales que dirigen el pensamiento y la acción de los alumnos" (Doyle, 1984). Distingue como componentes de la tarea: a) una meta (en el sentido de los productos que los estudiantes deben formular), b) el conjunto de operaciones que son utilizadas para generar el producto, y c) los recursos disponibles para los estudiantes durante esta generación. "Las tareas académicas, en otras palabras, son definidas por las respuestas que se requiere que los estudiantes produzcan y los métodos que pueden ser usados para obtener dichas respuestas." (Doyle, 1986).

Es importante subrayar, en relación con el concepto de tarea académica en Doyle, la significación que ésta adquiere en tanto reguladora de la selección de estrategias para procesarla. Esto nos enfrenta con el hecho de que los alumnos aprenden lo que la tarea los lleva a realizar, esto es, de acuerdo con las demandas de aprendizaje, o "adquisiciones

que el alumno debe exhibir para resolver con éxito las exigencias académicas y sociales generadas en este particular nicho ecológico" (Doyle, 1985). Los tipos de demandas de aprendizaje que pueden distinguirse dentro del modelo son: aprendizaje de indicadores de una situacion; aprendizaje en la selección de estrategias de procesamiento del material académico requerido en función de la particular forma de definir la estructura de tareas; y aprendizaje de estrategias de comportamiento cognitivo y social que permitan navegar con éxito a través de las demandas de la vida en el aula.

Es en función de esta diversidad que vinculamos estrechamente el trabajo académico a la complejidad del ambiente de clase y a las demandas de aprendizaje implicadas en la situación. Diferentes formas de trabajo académico parecen implicar diferentes demandas intelectuales, sobre todo en relación con el contexto específico en el que el trabajo se lleva a cabo. Asimismo, el concepto de tarea académica (en función del cual es definido el anterior) proporciona una vision conjunta de los sucesos en la clase asociados a los rendimientos y a una manera de entender el contexto de la clase tal como lo viven los alumnos (Doyle, 1981). En relación con este último aspecto Doyle, citando a Nespor (1985), dicrimina entre distintos niveles en los que puede ser descripta una tarea. "Está la tarea tal como el docente la posee en su mente, la tarea tal como el docente la anuncia incialmente a los estudiantes, la tarea tal como es eventualmente negociada en la interacción docente-alumno, y la tarea tal como es comprendida por cada estudiante a la luz de sus conocimientos previos, intereses y expectativas" (Doyle, 1986). Este punto es especialmente importante en relación con el modo en que determinados contenidos pueden ser representados en la clase, y con el significado que pueden poseer para docentes y estudiantes en función de la situación planteada. El énfasis en diferentes tipos de tareas académicas estaría dando cuenta de determinadas representaciones sobre el contenido.

En lo que hace a los tipos de tareas académicas, Doyle señala que pueden ser diferenciadas en términos de los procesos cognitivos utilizados por los estudiantes para llevarlas a cabo. Para muchas tareas el énfasis está puesto en: a) la memoria (tareas de memorización), haciendo que los es-

tudiantes reproduzcan información que han visto previamente; b) en la aplicación de fórmulas (también llamadas tareas de procedimiento) haciendo que apliquen procedimientos estandarizados para generar respuestas (por ejemplo reglas gramaticales o algoritmos aritméticos) o c) en la "búsqueda e identificación" haciendo que los estudiantes identifiquen pasajes de un texto que responden a preguntas de estudio. Tal tipo de tareas reflejan un énfasis en lo que podría ser llamado "procesos congnitivos de nivel superior" (Doyle, 1986). Estas tareas demandan a los estudiantes tomar decisiones acerca de cómo usar el conocimiento y las habilidades en circunstancias particulares, y es en ellas donde se registran las mayores dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, se les pide a los estudiantes que reconozcan versiones transformadas de una fórmula que han aprendido previamente. En niveles más avanzados los estudiantes podrían: a) seleccionar una operación o combinación de operaciones para resolver un problema verbal en Matemática; b) elaborar interferencias en base a información dada para formular nuevas proposiciones; o c) planificar una estructura ideal para una consigna de escritura compleja. El foco se halla así en la interpretación, la aplicación flexible del conocimiento y habilidades, y la articulación de información y recursos de varias y diversas maneras para generar un producto.

Veamos ahora la relación planteada por este autor entre "tarea" y "actividad".

"El concepto de 'actividad', derivado de la literatura sobre psicología ecológica, designa segmentos identificables del tiempo de la clase, por ejemplo, trabajo en el asiento, pruebas, pequeño grupo de discusión, lectura, recitación, conferencia, etc. Las actividades pueden ser descriptas en términos del espacio físico en el que ocurren, el tipo y número de participantes, los recursos utilizados, la forma de comportarse, y el contenido focal del segmento (por ejemplo arte, matemática, vocabulario). El concepto de actividad, en otras palabras, se refiere a los patrones de comportamiento evidente de docentes y estudiantes de las clases." (Doyle, 1979).

Una formulación más rigurosa haría referencia a que las actividades se definen por: a) delimitación temporal, inclu-

yendo duración y paso; b) espacio físico, incluyendo la forma del espacio, el número y tipo de participantes, la distribución de los participantes en el espacio disponible y los materiales con que cuentan; c) la forma de conducta o el programa de acción que poseen, por ejemplo, conversar discutiendo públicamente o trabajo independiente en cada asiento; d) el contenido focal de un segmento. Los cambios en alguno de estos aspectos usualmente ocasionan cambios en la naturaleza del contexto en las clases (Doyle, 1989).

El elemento clave en una actividad es el "programa de acción" de los participantes. Un programa de acción es un vector o trayectoria que conduce eventos y participantes a lo largo de su curso, por ejemplo, la secuencia o estructura de conductas apropiadas y la dirección y momento de la acción para la situación. Los programas de acción son en parte sociales, teniendo que ver con estructuras de participación: quién habla, a quién, cómo los cambios en la conversación son seleccionados o asegurados, y qué participantes tienen que hablar. Al mismo tiempo, un progama de acción es sustantivo o curricular, en la medida en que implica una habilidad para llevar a cabo la operación de la tarea en el momento. Para participar en una discusion por ejemplo, el estudiante no sólo tiene que saber cómo ganar su turno sino también cuál es la respuesta a la pregunta. Participación social y trabajo académico son dos vectores o dimensiones del programa de acción que se implican mutuamente.

Sería necesario entonces vincular lo que hemos definido como "tarea" y aquello que Doyle llama "actividad". "El concepto de 'tarea', derivado de la literatura sobre cognicion humana, se refiere a la forma en la cual son estructuradas y experienciadas las demandas de procesamiento de información de un medio ambiente. Dichas demandas son afectadas no sólo por el flujo de eventos en una actividad sino también por el objeto o fin en sí mismo" (Doyle, 1979). En la medida en que una tarea se define en términos de un objetivo y un conjunto de operaciones para alcanzarlo, la tarea proporciona significado a la actividad, conectando elementos dentro de ésta para un propósito determinado. Dicho en otros términos, la tarea, que se halla inserta en las actividades de la clase, define el trabajo que deben hacer los estudiantes especificando qué productos son sostenidos como

esperables (respuestas a preguntas, documentos escritos) y qué recursos (notas, consulta con los pares) son usados para generar esos productos. Las tareas en la clase definen el carácter de los contactos de los estudiantes con el contenido y organizan su pensamiento acerca de los temas.

Agreguemos finalmente, en el sentido de la vinculación entre tarea y actividad, que una misma tarea puede estar implicada en diferentes actividades. Del mismo modo, una misma actividad puede incluir diferentes tipos de tarea de acuerdo con el tipo de procesamiento implicado.

En pocas palabras, "tarea" y "actividad" no son equivalentes y nuestra posibilidad de diferenciarlas radicará en la inclusión del contexto y de las demandas de aprendizaje generadas.

Tarea "explícita" y tarea "implícita"

Hemos encuadrado la tarea en un contexto, hemos precisado algunos de los mecanismos –demandas de aprendizaje– por los cuales este contexto ejerce influencia, y hemos aportado así razones para plantear la diferencia entre la tarea y la mera organización de la actividad. Resta analizar una nueva dimensión, accesible desde un nivel de significación no manifiesto.

Cuando la escuela de Pichon Rivière habla de "tarea explícita" se refiere a aquella que se encontraría vinculada al plan o propuesta didáctica, en tanto consistiría en el conjunto de conductas orientadas al logro de determinados objetivos que el grupo explícitamente se plantea. Nos hallaríamos aquí en un plano manfiesto, accesible a partir de la observación. Con "tarea implícita" en cambio, se hace referencia al conjunto de conductas orientado a la resolución de los conflictos que impiden el desarrollo de la tarea explícita. Da cuenta del conjunto de ansiedades, defensas, representaciones psíquicas que acompañan a la tarea desde un nivel subyacente y van estructurando y dando significado a la tarea visible.

En relación con la tarea implícita, Pichón Rivière habla del trabajo de elaboración de dos ansiedades básicas asociadas a ella: paranoide y depresiva, traducidas a nivel de las emociones en miedo al ataque y miedo a la pérdida del objeto. En base a la primera, la tarea se constituye en una

amenaza para el sujeto en tanto éste teme acerca de sus propias posibilidades de llevarla a cabo. En base a la segunda, se teme la pérdida del objeto que ya ha sido incorporado y constituye por lo tanto parte de sí mismo.

Lo dicho supone conceptualmente la existencia de un vínculo objetal que en situación de aprendizaje debe ser reestructurado.

Lo que nos interesa rescatar especialmente de este planteo, es la posibilidad de enfocar la tarea, reiteramos, desde dos planos de significación (manifiesto y latente) en una relación de determinación mutua. Junto al conjunto de objetivos, operaciones y recursos que se constituyen como componentes explícitos de la tarea, reconocemos un plano latente, una tarea implícita en términos de Pichon Rivière, constituida por el conjunto de significaciones subyacentes, presentes en el esquema referencial de cada miembro.

Ambos planos de significación del mismo fenómeno (tarea explícita, tarea implícita) no necesariamente seguirán la misma línea de desarrollo, lo cual dará cuenta de los obstáculos presentes en la concreción del trabajo.

Recuérdese la diferenciación de tipos de tareas que hiciéramos, citando a Doyle, y la dificultad hallada en llevar a cabo con éxito aquellas que él identificaba como "procesos cognitivos de nivel superior". Creemos que dicha dificultad no sólo radica, probablemente, en la complejidad de las demandas intelectuales puestas en juego; al análisis de los mecanismos de procesamiento de la información sumamos el análisis de las ansiedades presentes en una situación de aprendizaje que supone, en sí misma, la ruptura de estereotipos y la conformación de esquemas referenciales nuevos.

2. Delimitando un concepto de tarea

Habiendo explicitado entonces las raíces teóricas en las que nos basamos, intentemos una definición de "tarea" tal como fue considerada en el marco de este estudio.

Según planteamos al comienzo, el interés de la investigación se centró en las diferencias entre la tarea individual y la grupal. En función de lo visto estamos en condiciones de decir que:

Consideramos *tarea* al conjunto de eventos manifiestos

y no manifiestos que se llevan a cabo en la clase, orientados a un objetivo, meta o resultado de aprendizaje.

Identificamos como componentes de la tarea en los que centramos nuestro interés:

– la propuesta didáctica del docente, verbalizada en una consigna inicial y en las modificaciones o agregados que realice durante su trabajo de seguimiento,

– los productos o resultados parciales y finales a los que se llega como consecuencia del desarrollo del trabajo,

– los proceso de producción, es decir, el conjunto de operaciones y procedimientos puestos en juego,

– los recursos empleados en la elaboración del producto,

– las representaciones o imágenes que los protagonistas (docentes y alumnos) poseeen de la situación de trabajo.

Llamamos *propuesta didáctica del docente* al plan de trabajo que se propone explícitamente desde un sistema didáctico y se materializa en una consigna inicial dada y en las modificaciones, agregados, aclaraciones que el docente va operando al desempeñar su rol en el transcurso de la clase.

Son considerados *productos*, los resultados de los procesos de producción en la clase, tanto parciales como finales, y según son vistos por los protagonistas.

Por *proceso de producción* se entiende el conjunto de operaciones y procedimientos que llevan al logro del producto, según son relatados por los autores en el caso del trabajo individual, y según es observado en la situación de interacción en trabajo grupal.

Llamamos *recursos* a todos aquellos elementos que operan como apoyos materiales respecto de la tarea a realizar.

Se entiende por *representaciones*(3) el conjunto de sig-

3. El sentido dado a "representación" es el atribuido desde la Psciología Social por la línea teórica iniciada por Moscovici. Hace referencia tanto al proceso como al producto de construcción mental de la realidad. Son parte del contenido de las representaciones, las informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, categorías, sistemas de referencia, etc. No son meras copias o reflejos de la realidad, sino que incluyen además un proceso de construcción, de creación. Este se efectúa a partir de todas las informaciones que el sujeto tiene del objeto representado, es decir, a partir de las informaciones que provienen de sus sentidos, de su experiencia con otros sujetos y grupos en función del objeto en cuestión. (Jodelet, 1985).

nificaciones que, desde un plano no manifiesto, son atribuidas por los protagonistas a la situación de trabajo. Son consideradas en su dimensión individual y grupal, tal como puede inferirse de la verbalización de los sujetos y del material proyectivo administrado. Suponen el análisis de la tarea desde un plano de significación latente y comportarían una serie de imágenes y cualidades asociadas, acerca de las características del trabajo, resultados esperados, productos alcanzados, etc.

Consideramos *tarea en situación de trabajo individual* a aquella en que:

– la propuesta de trabajo así lo explicita a través de la consigna (por ejemplo. "elaborar individualmente un relato de ciertas características"),

– el producto es resultado de la elaboración de un solo sujeto reservándose su total autoría,

– los procedimientos utilizados son seleccionados y aplicados por el propio sujeto,

– los recursos disponibles no incluyen la posibilidad de interacción con otros, como el intercambio de información, confrontación de puntos de vista, etc.

Consideramos *tarea en situación de trabajo grupal* a aquélla en que:

– la propuesta de trabajo así lo explicita a través de la consigna (por ejemplo, "elaborar grupalmente un relato a partir de los recuerdos o imágenes de cada uno de los miembros del pequeño grupo");

– el producto es resultado de la elaboración conjunta de un grupo de sujetos, perteneciendo la autoría al grupo;

– los procedimientos utilizados son seleccionados y aplicados en base a la dinámica del propio grupo;

– los recursos disponibles incluyen la posibilidad de interacción con otros, como el intercambio de información, confrontación de puntos de vista, etc.

Como puede verse, el conjunto de varibles escogidas para definir "tarea académica" (individual y grupal), no pueden ser analizadas si no es combinando herramientas teóricas. Si bien el análisis de la propuesta didáctica y de los recursos ofrecidos puede ser abordado desde una perspecti-

va estrictamente didáctico-instrumental, al pasar a considerar los productos, los procesos y las imágenes que los protagonistas tienen de ambos, se hace necesario incluir otros marcos que den cuenta, de los procesos de funcionamiento cognitivo, y del nivel de significaciones no manifiestas aportadas por los miembros. Esto, reiteramos, da cuenta de una decisión epistemológica previa, por la cual, la complementariedad de los aspectos aquí planteados posibilita la comprensión del fenómeno.

Veamos ahora algunos resultados hallados en base a esta perspectiva de investigación.

3. Algunas hipótesis sobre las diferencias entre la tarea individual y grupal

La idea será volcar algunas hipótesis, desde las más descriptivas a las más interpretativas, que den cuenta de cada uno de los aspectos considerados en nuestra definición de tarea. Para ello partiremos de un nivel más estrictamente instrumental analizando la propuesta pedagógica, sus rasgos generales y las consignas utilizadas; luego tomando ya la tarea en la situación de clase, analizaremos los procesos de trabajo individual y grupal, los productos individuales y grupales a los que se llegó en el caso, y las representaciones de los miembros respecto de las dos situaciones de trabajo.

Sobre la propuesta pedagógica del taller

El taller proponía esencialmente un estilo de trabajo basado en la propia produccion del alumno. Intentaba reproducir la situación social de discurso, por lo cual la elaboración del escrito y su comunicación a los otros aparecían como fases de un mismo proceso. Se sostenía como necesaria la existencia de un oyente que se diera cuenta de la recepción del mensaje, y en función del cual el mensaje fuera elaborado. Este grupo-oyente receptor del mensaje tenía como función realizar una crítica del escrito, tarea que permitiría al autor objetivar su obra. El taller fue escogido como unidad de análisis a abordar en la investigación justamente por el lugar que se le daba en la propuesta al trabajo

grupal, y consecuentemente, por la posibilidad que brindaba de observar tal tipo de procesos.

La propuesta intentaba además en forma expresa sostener un respeto por los estilos individuales de escritura. Pautas teóricas dadas por el docente intentaban guiar la estructura del texto pero no su contenido, que en todos los casos trataba de quedar librado al propio autor del relato.

El rol del docente era planteado desde una función de coordinación: más centrado en la articulación del trabajo de los miembros que en la provisión de información o de modelos de escritura previos.

Dentro de la propuesta, las consignas de escritura trataban, en términos generales, de sostener el respeto por los estilos individuales, por lo tanto intentaban ser sólo disparadores del imaginario de cada sujeto. Así por ejemplo, una consigna tipo de escritura individual fue la de elaborar un relato en el que nombres de caballos de carrera –obtenidos en el periódico– fueran utilizados como nombres de lugares, personajes, etc.

Si bien las consignas pautaban en mayor medida la estructura de las narraciones que el contenido temático, la consigna individual de mayor peso –hacia el final del año y en la que se realizaba una evaluación integral– demandaba ya un relato extenso que partiera de una experiencia personal y se basara en hechos reales –denominado "relato largo"–. Es decir que, si bien no era propuesto un tema particular de escritura, sí era pautado un nivel –alto– de implicación personal en relación al relato. No sucedía lo mismo en el caso de las consignas grupales. Entre ellas no se registró una consigna comparable al "relato largo". La consigna que más podría haberse aproximado a ese tipo de demanda fue la de armar una narración que integrara –al menos en algún rasgo– escritos individuales ya elaborados sobre recuerdos personales. De todos modos, el hecho mismo de que se integraran textos previos "al menos en algún rasgo", daba lugar a que los aportes individuales fueran poco identificables en el producto grupal obtenidos.

Desde la propuesta pedagógica –es decir atendiendo más que nada a la "intención de la consigna" relatada por el docente– consignas individuales y grupales perseguían propósitos diferentes. Las individuales exigían un mayor

trabajo de reescritura y reflexión sobre el texto, suponían un mayor compromiso e involucración personal, permitían al docente una evaluación más ajustada de cada uno, de su estética, de su concepción de escritura, etc. Las consignas grupales en cambio tenderían al establecimiento de la continencia afectiva necesaria, ésta permitiría el manejo de la ansiedad propia del proceso de escritura y de la comunicación del escrito. Favorecerían el manejo de la propia omnipotencia y la posibilidad de descentración en relación con el propio escrito, y facilitarían la toma de conciencia sobre el proceso de escritura y la autocrítica.

En síntesis, desde la visión del docente al elaborar la propuesta, mientras los objetivos de las consignas individuales serían alcanzados tanto durante el proceso de elaboración como en relación con el producto de escritura, los objetivos de las consignas grupales parecían más centrados en el proceso mismo que en el resultado.

La tarea académica en el contexto de la clase

Vimos ya una caracterización muy general de la propuesta pedagógica a través de la modalidad de trabajo planteada y el tipo de consignas sugeridas. Para esto nos centramos principalmente en la visión del docente al momento de describir la propuesta. Veamos ahora en qué medida esto se corresponde y complementa con un análisis más integral de la tarea académica, esto es, con los procesos de funcionamiento observados, con los productos según son reconocidos por sus autores y con las imágenes que éstos tienen de la situación individual y grupal de escritura.

La indagación del tipo de procesos de producción presentó diferencias según se tratara de tarea individual o grupal. En el primer caso sólo contábamos con el relato del autor al momento de recordar la elaboración de un escrito. En el segundo caso se trataba de analizar la estructura y dinámica de funcionamiento de un pequeño grupo de trabajo al que se observó durante todo un año. Veamos algunas diferencias halladas entre ambos tipos de procesos.

Tanto a partir del relato de los docentes como de los alumnos, el proceso de escritura individual aparece fuertemente caracterizado por un estado de involucración perso-

nal, experiencias de autodescubrimiento y por la posibilidad de expresión del sí mismo:

"...cuando me dispongo a escribir es por una necesidad imperiosa, algo que desborda mi pensamiento y vuelca sobre el papel. Por esto último digo que escribo, porque escribir no es otra cosa que satisfacer una instancia emotiva, por más breve que sea el trabajo." (alumno)

"(El proceso de escritura) yo verdaderamente lo pienso como muy constructivo del sujeto. Lo pienso por mi propia práctica de escritura. Directamente te construye (...) Después de escribir sos otra persona. Te construye todo, la reflexión, el pensamiento, el imaginario, la estética. Como una especie de masa global indefinida que se arma con la escritura." (docente)

El proceso de escritura individual también aparece caracterizado por el trabajo de elaboración y reelaboración del texto, el ir y volver sobre el material en operaciones sucesivas:

"...cuando ella (la docente) me dio (el trabajo) y empecé a notar que lo mío no estaba bien(...) yo ahí empecé a dedicarle el tiempo al taller. Me sentaba a pensar, hacía borradores, tachaba (...) Es decir, me dí cuenta de que había que dedicarle tiempo, no podías escribir lo que te sale... por lo menos la capacidad mía no daba para eso." (alumno)

Los procesos de escritura grupal presentan diferencias claras respecto a los anteriores. Tal vez su característica central fuera la necesaria cesión que debían realizar los miembros al aceptar estilos distintos del propio:

"Aprender a escribir en grupo también es ver otras formas, otros métodos, cómo escriben los demás. Por ahí uno piensa que lo que escribió está bien, y viendo escribir a los demás ve que se les ocurrieron otras ideas, que tuvieron en cuenta otros aspectos, o que uno en x punto estuvo mejor." (alumno)

"(Escribir en grupo) para mí por lo menos es muy difícil. Los otros días me pasó que no me gustaba, lo que escribimos no me gustaba. Pero como a la mayoria le gustó..."

Los procesos de escritura grupal no aparecen asociados, como en el caso de los individuales, al trabajo de elaboración y reelaboración del texto, es decir a la idea de trabajo. Analizar las posibles causas de esta diferencia nos lleva a profundizar ahora en los procesos de funcionamiento del grupo. Traeremos sólo algunos fenómenos observados que permitan esclarecer las diferencias ya planteadas entre tarea individual y grupal.

Dentro del grupo amplio –30 miembros– en el que el nivel de conocimiento y comunicación entre los integrantes miembros era muy bajo, el pequeño grupo presentaba un fuerte contraste. Lo caracterizaban un alto grado de cohesión interna y de conocimiento entre los miembros, redes de comunicación de circuitos múltiples, un clima afectivo de continencia y apoyo y la posibilidad de incluir lo que hemos denominado "tarea no académica".(4)

Si bien no en forma permanente, el pequeño grupo presentaba cierta tendencia a modificar su dinámica de funcionamiento sobre todo frente a la necesidad de realizar con éxito consignas grupales complejas. En esos casos se observaba: una clara estructura de liderazgo representado por uno de sus miembros de mayor edad y formación ("S") que pautaba la tarea hasta en sus detalles, un predominio de una red de comunicación en "estrella" o "radial" en cuyo centro se ubicaba "S", y un clima afectivo que, en contraste con las situaciones usuales de trabajo, reflejaba la disconformidad de los miembros con menor grado de participación pero inevitablemente "sometidos" a "S" por el cumplimiento de la consigna.

La identificación de estos dos estilos de funcionamineto del pequeño grupo ya nos aporta herramientas para com-

4. Hemos denominado así un tipo particular de tarea observado: aquella cuyo tema o contenido se aparta del sugerido por la consigna de trabajo y se orienta hacia otros de interés interno al grupo.

prender algunas de las diferencias señaladas más arriba. En primer lugar, esta estructura de tipo "maternal" del grupo alrededor del miembro más capaz, y el clima afectivo de continencia y escucha que predominó durante todo el año, se vincula con el hecho de que los procesos de escritura grupal no fueran asociados por los miembros con la idea de trabajo y reelaboracion del texto como en el caso de los procesos individuales. El grupo parecía centralmente abocado al establecimiento de condiciones socioafectivas favorables, más que a las tareas de planificación, discusión y reelaboración del texto logrado. Asimismo, tener en cuenta este modo particular de funcionamiento permitió comprender por qué no era posible en el pequeño grupo realizar la crítica de los textos que era sostenida desde la propuesta pedadógica y lograda a nivel del grupo amplio. Llevarla a cabo hubiera significado alterar el "pacto implícito de no agresion" que era aquí sostenido poniendo en peligro la función de continencia afectiva.

La contrapartida de este grupo continente, que daba lugar a la escucha de las producciones individuales y a un nivel de participación horizontal, era la de un grupo, en ocasiones, centrado en la dependencia. Esta situación era vista por los miembros como obstáculo para el propio crecimiento.

Veamos ahora, a la luz de algunas características de los procesos de funcionamiento del pequeño grupo, los productos asociados a la tarea individual y a la grupal.

Como productos de la situación individual de trabajo se señalan: una mayor autonomía y libertad en la elección de temas e ideas y en la conservación de un estilo propio; una mayor responsabilidad sobre el producto; la posibilidad de expresión del sí mismo; y una mayor conciencia sobre la calidad del propio escrito. Como productos de la situación grupal, en cambio, se reconocen el logro de una mayor flexibilidad personal en la medida en que se aceptan estilos de escritura distintos del propio; el enriquecimiento a partir del contacto con distintas formas de expresión; y el logro de una mayor confianza personal, motivacion para escribir y desinhibición.

Tal vez se comprenda ahora con mayor claridad el significado de los fragmentos citados al comienzo. Más allá de

la necesaria "cesión" que deben realizar los miembros de un grupo en función de un producto común, es probable que la valoración que se hace de la "libertad" y "autonomía" como productos del trabajo individual se relacione con una estructura de grupo frecuentemente orientada a la dependencia. Al mismo tiempo, es probable que una dinámica grupal que asegure primordialmente condiciones socioafectivas favorables, dé lugar a identificar entre los productos grupales el logro de una mayor confianza personal, motivación para escribir y desinhibición.

Finalmente, enfoquemos las diferencias entre la tarea individual y grupal desde una óptica más profunda: el nivel de las representaciones o imágenes. Si bien fueron indagadas representaciones sobre el taller, sobre el objeto de conocimiento "escritura" y sobre la tarea individual y grupal, tomaremos sólo estas últimas. Asimismo, del material proyectivo administrado sólo emplearemos aquel por el que se le sugiere al entrevistado que identifique al "escribir solo" y al "escribir con otros" con una escena distinta de la real.

Es interesante señalar que los significados asociados por los alumnos a la situación de "escribir solo" hablan de "lanzarse", "salir", "sacar al exterior algo interno", "peligro", "soledad", "infinito", "obstáculo":

"Alguien que se tira a una pileta de natación, de un trampolín. Porque es meterte o zambullirte en un montón de cosas ¿no? Tuyas y no tuyas. Tenés que salir y nadar."

"Un camino infinito... y que no hay nada... y a ese camino lo corta como un muro. ¿Viste como el muro de Berlín? Así."

Los significados asociados por los alumnos al "escribir con otros" en cambio, hablan de "apertura", "contacto", "descanso", "continente", "suministro":

"Ese camino (...) infinito (...) pero en el medio hay como un bar. Yo me lo imagino al bar ¿viste como esos del oeste? Y que yo entro y está lleno de gente, todos chicos."

No es difícil vincular el tipo de significados asociados a

la situacion individual y grupal de escritura con las características atribuidas al pequeño grupo de trabajo. Si consideramos las representaciones en su carácter de proactivas, es probable que sean tanto determinadas como determinantes de la estructura de grupo observada.

No agotamos el análisis de las diferencias entre la tarea individual y la grupal con lo expuesto aquí. Esperamos que las hipótesis formuladas ilustren la idea de que el análisis de la tarea académica, desde esta perspectiva, requiere de la consideración de una multiplicidad de factores que conforman la situacion. Estos factores no se limitan al análisis de una propuesta didáctica o de la representación que tiene el docente de la forma en que se desarrolla su trabajo. Dicha representación es una variable más dentro del complejo de variables.

BIBLIOGRAFIA

Ardoino, J., "Prefacio" a la obra de Lobrot, *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*, Humanitas, Bs. As., 1974.

Bleger, J., *Psicología de la conducta*, Centro Editor de América Latina, Bs. As, 1970.

Doyle, W., "Academic Work", *Review of Educational Research*. 53, Summer 1983, pp.159-199.

Doyle, W., "Academic Tasks in Classroons", *Curriculum Inquiry*, 14:2, 1984.

Doyle, W., "Making managerial decisions in classroons", *Classroon Management*, 1979, Chapter 11, Offprint from the Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois.

Doyle, W., "Content representation in teacher's definitions of academic work", *J. Curriculum Studie*, 1986, Vol. 18, N° 4, 365-379.

Doyle, W., "Classroon Knowledge as a Foundation of Teaching", Colummbia University, *Teacher Collegee Record*, Vol 91, N° 3, Spring 1990 (Disk TCR-2).

Doyle, W., *Themes in teacher education research*, University of Arizona, Jannuary 1989.

Doyle, W., "La investigación en el contexto del aula; hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado", *Revista de educación* N° 277, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, Mayo-agosto de 1977.

Jodelet, D., "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en *Moscovici*, S., *Psicología Social*, Tomo II, Paidós, Barcelona, 1985.

Landa, L. M., "La capacidad de pensar: ¿Cómo puede enseñarse?", en: Peréz Gomez, A., *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, Zero, Madrid, 1982.

Mastache, A., "Las representaciones acerca de la formación, y su incidencia como elementos facilitadores o inhibidores de los cambios en los establecimientos escolares", Tesis de Post-grado, UBA, 1989.

Moscovici, S., *Psicoanálisis: su imagen y su público*, Huemul, Bs. As., 1979.

Pichón Rievière, E., *El proceso grupal I*, Ed. Nueva Visión, Bs. As., 1975.

Souto de Asch, M., "El grupo de aprendizaje como unidad de operación pedagógica", *Revista Argentina de Educación*, N° 8, 1987.

Souto de Asch. M., "La observación de los grupos de aprendizaje", *Cuadernos de Ciencias de la Educación*, N° 5/22. , OPFyL.

Souto de Asch. M., *La clase escolar en la enseñanza media. Estudio sistemático desde un enfoque grupal. El "antigrupo" como perturbador y sustituto del grupo*, Informe Final de Investigación, CONICET, 1990.

REFLEXIONES FINALES

Las escenas pedagógicas

Todo acto pedagógico tiene un telón de fondo, una escenificación imaginaria.

Se trata de la relación dual entre maestro y alumno, relación de dependencia afectiva en la cual el primero nutre, protege, da energía y vida al segundo que carece de fuerza, poder, madurez.

El saber es un atributo del primero, un saber poseído, a transmitir, representante del alimento, a través del cual se establece la conexión entre ambos. Saber a dar desde uno y a tomar, obtener desde el otro. Saber que genera placer en uno y otro. Escena atravesada por el amor. Al mismo tiempo en ella circulan otros sentimientos y ansiedades: demandas desmedidas de atención parental, deseos de omnipotencia, resentimiento y envidia por lo que el maestro posee, voracidad destructiva, celos hacia otros posibles rivales (los compañeros). Escena también atravesada por el odio. Odio y amor que transforman en pasional el escenario pedagógico. Pasión por el otro, por uno mismo, por el conocimiento.

En esta escena circulan, se ocultan y muestran ansiedades más primitivas aún, de desmembramiento, desintegración, desunión; fantasías de rotura vinculadas a la génesis y aún a los estados anteriores al origen personal: la escena primaria entre los padres, las figuras combinadas entre ellos, la creación, el nacimiento. Escenas primitivas que recorren como telón de fondo lo grupal en la enseñanza, sus-

citadas, por un lado, por el imaginario grupal mismo y, por otro, por los deseos de conocer (epistemofílico) y de dominar, promotores centrales del escenario pedagógico.

Escena uno que se desarrolla sin tiempo y sin lugar.

Ucronía que habla del tiempo de los orígenes, del no tiempo.

Utopía que indica el estar fuera del espacio, en lo inconmensurable o en lo único, cerrado, interno: templo, cuerpo materno, matriz, latencia pura.

Escenas que se transmiten dando perpetuidad a la formación desde un imaginario a la vez social e individual.

Escena que adquiere una organización social. la de la asimetría de una relación pedagógica, consolidada desde el poder social y desde el control, ejercidos en nombre de la transmisión del conocimiento.

El maestro como figura central, representante del poder-saber, saber que permite desde su valoración social ocultar el poder ejercido como violencia simbólica y armar redes de comunicación e interacción que desde la jerarquía del soberano instauran tejidos minuciosos de control en nombre del saber mítico, incuestionable como valor supremo.

Relación dual entre dominador-dominado, en la que el estado de necesidad, de falta o de carencia de uno, se vincula con la posesión del otro. Necesidad de conocimiento en uno y de poder en otro, que se entrelazan en una relación social de dependencia generando una matriz comunicacional sobre un código válido socialmente.

Relación de alteridad que deja lo social como yuxtaposición de dualidades, como seriación, primera forma de socialidad previa al grupo. Relación social basada en la asimetría, en el poder del maestro instaurado desde las relaciones desiguales de saber, en aquello que él encarna como Verdad y Ley en la función de saber.

Escena que desde lo pedagógico aparece como transmisión del saber, saber que el alumno interioriza desde una relación heteroestructurada.

Es a través de la palabra como el conocimiento circula, dentro de una clase donde la lección, la exposición, como técnica da forma instrumental a las representaciones sociales y psíquicas antes descriptas. Así se construye la clase magistral, escenario privilegiado donde la autoridad central

del maestro aparece rodeada de los alumnos, donde la admiración de unos se articula con la iluminación del otro en un recinto, templo del saber, que conserva mucho de sagrado.

La función de saber se transforma en fin y meta de la enseñanza; la transmisión da lugar a las diversas metodologías, procedimientos, técnicas; el trabajo del docente se caracteriza como enseñanza y el del alumno como aprendizaje.

La configuración de objetivos, contenidos, métodos, actividades, evaluaciones dan forma, forman, de-forman, desde lo didáctico al conjunto de intercambios reales, simbólicos e imaginarios que hemos analizado.

Aún a riesgo de quedar neutralizados, esos significados palpitan, vibran, viven en lo pedagógico. Lo constituyen.

La didáctica, saber disciplinario en su doble sentido, corre un riesgo: el de quedar como saber neutral, híbrido, engañoso desde su ingenuidad, ocultando el poder por y para el cual se ha construído y los deseos a los que responde. También plantea una aventura: la de desocultarlos. Asumir su lugar real desde ellos, construir un saber articulador de otros saberes (sociológico, psicológico, disciplinar...) que no le son propios pero sobre los cuales puede crear sus propias formulaciones.

Reconociéndose en sus raíces sociales y psíquicas, en su historia, ubicándose en un campo de problemáticas complejo, puede intentar desde lo instrumental construir respuestas para un "arte" si no "imposible", por lo menos, difícil.

Escenas pedagógicas a construir, a crear, desde la inclusión de terceros: el conocimiento, el otro, la tarea. Terceros que rompen la relación fusional del formador y el ser en formación, del creador y su obra, abriendo el espacio para la simbolización, el acceso a la cultura, la construcción social, la realidad.

Escenas dos que se abren a la grupalidad, a las relaciones sociales, a la reciprocidad, la mediación, el conflicto, el movimiento dialéctico, desde conformaciones diversas. Atravesadas por el tiempo, por el devenir histórico-social y por el espacio, desde los cuales se construyen.

Escenas en las que el conocimiento es buscado, cons-

truido desde un vínculo creativo, generador de transformaciones y significados, donde las relaciones de poder y de saber se desarticulan, el lugar de verdad se relativiza y cuestiona, las alternativas de acceso y de facilitación se diversifican en modalidades pedagógicas variadas.

Escenas nuevas, transformadoras, revitalizadas desde la inclusión de lo político y de lo inconciente, de los desórdenes y órdenes, de las diferencias y similitudes, de las oposiciones y encuentros.

Escenas dos a crear, a construir desde la escena uno. Permeables a ella, a sus significados que laten, palpitan y se incorporan en múltiples sentidos, ya no desde el lugar de lo subyacente, oculto, sino de la inscripción en los nuevos textos escénicos.

Sólo desde el conocimiento y el re-conocimiento en cada uno de la escena uno de lo pedagógico podrán construirse escenas dos diversas que superen la negación, la represión, la repetición, el cierre o la ficción y las reemplacen por la toma de conciencia, la ruptura elaborativa y el reencuentro con el deseo de formar y de conocer.

En el momento actual, la ficción de la enseñanza parece haber sustituido a la función pedagógica. Aparece un hiato, una fractura entre el sentido de la enseñanza como formación e instrucción y las prácticas pedagógicas concretas.

En éstas surge una ficción: los actores (docentes y alumnos) comparten una situación que encierra una simulación, un como si, una representación en la que en un desdoblaje persona-personaje se desempeñan papeles simulados: el "como si" se enseñara reemplaza al enseñar; el "como si" se aprendiera reemplaza al aprender.

La evitación de la función, su reemplazo por la ficción parece ser la modalidad encontrada en los ambientes escolares reales. Salida peligrosa en tanto ubica una ficción, propia de lo imaginario en el lugar de lo real, sustituyéndolo. Confusión entre un espacio imaginario, del como sí y uno real, sin conciencia de la confusión ni de la sustitución a que da lugar.

Ficción sostenida desde un acuerdo o pacto implícito, no conciente, por el que estas formas se aceptan como naturales, propias de la enseñanza.

Ficción que puede ser comprendida desde múltiples án-

gulos, ya tratados en esta obra; que puede también ser entendida desde el interjuego de integración-desintegración, de pulsión de vida-pulsión de muerte. Desde allí aparece como una salida, respuesta actual y en este sentido válida, que en la realidad escolar se produce. Respuesta riesgosa, engañosa en sí misma que se produce en momentos de crisis y de deterioro de la educación en el país en que el malestar social y de las instituciones parece generar un sufrimiento a las personas, frente al cual la evitación produce alivio, (aunque de corta duración y consecuencias peligrosas). Peligro de destrucción de la educación, de vaciamiento y muerte de lo pedagógico que acecha a nuestra realidad presente, provocando aversión a la formación y al conocimiento, minando las bases de nuestro sistema.

Sólo desde el conocimiento profundo de las escenas primeras de lo pedagógico, desde el aprendizaje por experiencia de las realidades podrán construirse transformaciones.

Conocimiento que tolere el dolor y la frustración que acarrea, que tenga el valor de construir el saber didáctico y la realidad de sus prácticas.

Las vías y caminos pueden ser muchos y diversos, pero sólo a partir de un conocimiento profundo, a veces descarnado, se podrá evitar el cierre, la clausura, el vacío, destino posible pero no único de lo pedagógico. La didáctica de lo grupal es sólo uno de esos caminos.

Sugerencias para una continuación: volviendo a conocer

Dedicado a Tía Sara quien
desde su intuición sabia
alimentó mis pensamientos y
me impulsó a escribir.

Conocer es... Acercarse a lo desconocido, no para reducirlo, sino para ampliarlo.

Diversidad de circunstancias, de tiempos, de espacios, de personas.

Lo aparente, lo manifiesto, lo circunstancial, muestra matices y formas muy variadas.

En el fondo, tanta diversidad refleja, como en espejo, múltiples imágenes, respuestas a sólo algunos problemas profundos... muy profundos.

El origen de la vida, del ser, el pasaje de lo inorgánico a lo orgánico, de lo inerte a lo dinámico, de la no vida a la vida.

El porvenir de la vida, del existir: la muerte, el pasaje de lo activo a lo inactivo, de lo vital a lo inmortal, de la vida a la muerte.

Miedo a la vida por lo que de muerte acarrea, miedo a la muerte, por lo que la vida le proyecta.

Volver hacia atrás, al pasado, al origen desconocido de cada hombre y del hombre como especie. Atravesar un conducto, entrar en un embudo que atrae y asusta, volver al útero materno, a través de una galería oscura que cobija y protege, pero también conecta con lo anterior al ser, con una latencia, una posibilidad, una potencialidad de ser desde el no ser aún. ¿Qué hay antes de la vida? ¿Dónde está lo que la genera? ¿Desde dónde se crea el hombre? ¿Cuál es la inmensidad en la que la posibilidad de vida se sostiene? Volver al útero materno, es aún volver a lo desconocido, es como encontrar una gruta después de un túnel subterráneo, volver más allá, plantearnos qué es ser antes de la existencia, enfrentarnos a lo desconocido del origen. Es como volver al centro de la tierra, a las entrañas, al núcleo. Es conocer lo profundo, lo primero. Esta profundidad tiene otra cara: la que nos proyecta a la amplitud de lo cósmico, a la inmensidad del espacio, a la energía incorpórea, al equili-

brio que contiene y preserva la posibilidad de ser y de existir la vida.

Conocer ese más allá es proyectarnos a una dimensión aún no asimilable, a un vacío. Algo que no está en nuestras raíces sino más allá de cada uno de nosotros, en lo lejano, en lo cósmico, en lo aún casi impensable. Es, como proyectarnos al vacío, permitirnos sentir una caída hacia un abismo.

Miedos humanos, comunes a todos los que podemos animarnos a sentirlos, a vivirlos, viviendo intensamente nuestra propia circunstancia.

La vida. El antes y el después de la vida. La muerte. Vida y muerte. Muerte y vida. Ciclos que no acaban.

Relativización del hombre. La vida ¿es sólo lo que cada ser conoce por haber nacido? ¿y si no hubiera nacido...? la vida ¿no está también en los otros? Es sólo lo que cada uno, cual receptor y generador de energía logra, o aquello que trasunta los límites del individuo y se extiende a la posibilidad de ser. Sobrevaloración del hombre, "homocentrismo". El mundo empieza cuando el hombre llega. Y ¿antes y después? ¿No hay acaso un escenario más amplio en el que el hombre es sólo una ínfima parte, un momento en la historia?

¿Cuánto de lo desconocido podría tal vez, mostrarnos la percepción de la pequeñez del hombre frente a otras posibilidades de ser vida? ¿Qué es el hombre para la hormiga? ¿Puede pensarlo y sentirlo? ¿Sólo sufrir sus efectos? ¿No será el hombre una forma pequeña entre otras más complejas en las que él quede abarcado desconociéndolas o aún recibiendo sus efectos? ¿Cuáles son los límites del conocimiento? ¿Existen?

La aproximación a lo desconocido, la relación con los temores primitivos e intensos que genera, abre un camino hacia el conocimiento.

La negación de lo desconocido, la intolerancia de los miedos que genera, abre el camino a las defensas individuales y sociales y cierra la búsqueda de conocimiento.

Miedo a la vida y a la muerte, a sufrirlas y a crearlas.

Confianza en develar, desocultar, descubrir lo desconocido, en aventurarnos por los senderos del origen y por los del porvenir.

Conocimiento que se logra desde la posibilidad de enfrentar los miedos, de aceptar el relativismo, la descentración; de convivir y crecer desde los impulsos de vida y de muerte; de encontrar algún punto cero a partir del cual construir.

Miedo a lo desconocido, a lo catastrófico, a lo caótico.

Deseo de conocer, de iluminar la oscuridad en uno mismo, en los otros, en el mundo. Placer de dominar lo que existe, conociéndolo.

Deseo y miedo, juego de oposiciones que atraviesa la conducta humana y moviliza el conocimiento.

Ultimos pensamientos, que también son primeros

> *... Los que mi padre, Rafael Souto, dejara escritos como testimonio de su paso por la vida, sabio y poético. A punto tal, que ayudan a comprender y tolerar su muerte.*
>
> *"...Antes de mi existencia ¿en qué palabra sin letras estaba mi ser?..."*
>
> *"...En la inmensidad del espacio, como en una gota de rocío, puedes hallar la verdad de tu existencia..."*
>
> *"...Lo que no puede volver es lo pasado. Pues, a empezar..."*

MARTA SOUTO DE ASCH

Maestra Normal Nacional. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de Didáctica II, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, U. B. A. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Coordinadora del área Sujetos y Prácticas escolares. Directora de los proyectos de investigación: La clase escolar en la enseñanza media y Técnica de enseñanza. Profesora en la Maestría en Didáctica, de la Facultad de Filosofía y Letras, U. B. A. Especialista en grupos de aprendizaje e instituciones educativas. Asesora y consultora de instituciones educativas diversas. Autora de trabajos sobre pedagogía y didáctica de los grupos (coordinación, observación, evaluación, etc.) e instituciones educativas. Ex Coordinadora de la Comisión de Asesoramiento Pedagógico de la Facultad de Filosofía y Letras, U. B. A. Ex Consultora de Organismos internacionales, O. E. A., Naciones Unidas.

COLABORADORAS

DIANA MAZZA

Licenciada en Ciencias de la Educación, con mención de especialidad en el área técnico-educativa. Docente auxiliar del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, U. B. A., Cátedra Didáctica II. Becaria de perfeccioamiento, CONICET. Miembro del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, U. B. A.

ANAHI V. MASTACHE

Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación, con mención de especialidad en el área técnico educativa. Docente auxiliar del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, U. B. A., Cátedra Didáctica II. Becaria de iniciación, CONICET. Miembro del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, U. B. A.